МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГАОУ ВО «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.И. ВЕРНАДСКОГО»
ЕВПАТОРИЙСКИЙ ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК (ФИЛИАЛ)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

МАТЕРИАЛЫ
V ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

12-13 апреля 2018 года

Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2018

УДК 371.34:378
ББК 74.409
Р 31

Печатается по решению ученого совета Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» от 10.05.2018 г., протокол № 6.

Рецензенты:

Мокрецова Л. А., доктор педагогических наук, профессор, ректор Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина.

Романов В.А., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого».

Редакционная коллегия:

Глузман Н. А. – доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского».

ИвлеваЯ. А. – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского».

Каменская И. Б. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского».

Картавая Ю. К. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского».

Раскалинос В.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского».

Ответственность за достоверность приведенных в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы публикаций.

Научные статьи и тезисы печатаются по авторским вариантам.

Р 31 **Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога :** сборник материалов научно-практической конференции, 12-13 апреля 2018 г., г. Евпатория / Ред. кол.: Н. А. Глузман, Я. А. Ивлева, И. Б. Каменская, Ю. К. Картавая, В. Н. Раскалинос. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2018. – 356 с.

ISBN 978-5-907032-56-9

В сборнике отражены теоретические аспекты применения компетентностного подхода в высшей школе (в условиях создания единого образовательного пространства); актуальные психолого-педагогические, методические, лингвистические, литературоведческие аспекты формирования профессиональной компетентности педагога в системе профессионального образования; технологии внедрения компетентностного подхода в процессе подготовки будущегог учителя.

УДК 371.34:378
ББК 74.409

ISBN 978-5-907032-56-9

© Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», 2018
© ИТ «АРИАЛ», 2018

СЕКЦИЯ № 1
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [37:34.03](470)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глузман Неля Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье говорится о компетентностном подходе в научной плоскости. Определяются концептуальные проблемы внедрения компетентностного подхода. На основании анализа научно-методической литературы отмечено, что компетентностный подход является ключевым объектом рефлексии в современной российской педагогике. «Компетентность» рассматривается как альтернативная классическая триада «знания – умения – навыки». Выявляются ключевые противоречия между различными методологиями определения терминологии компетентностной парадигмы. В работе выявляется совокупность концептуальных предположений, составляющих основу определений образовательных компетенций. При этом проводится логический анализ этих предположений, и устанавливаются критерии концептуальной оценки различных методологий понимания компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, компетентностное образование, парадигма.

Abstract. Conceptual problems of implementation of competence approach. The article refers to the competence approach in the scientific plane. Conceptual problems of implementing the competence approach are identified. On the basis of the scientific literature it is indicated that the competence approach is a key object of reflection in modern pedagogy. "Competence" is considered as an alternative classical triad "knowledge - skills - abilities". The key contradictions between different methodologies of determining the terminology of the competence paradigm are identified. The work reveals a set of conceptual assumptions that form the basis of different definitions of educational competencies. It is made a logical analysis of these assumptions and it is established criteria of conceptual assessment of different methodologies for understanding the competence approach.

Key words: competence, competence approach, competence education, paradigm.

Постановка проблемы. Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов создало определенный рубеж в истории становления компетентностного подхода в российском образовании, поскольку «компетентность» функционирует как основной результат деятельности образовательной организации, а не как система знаний, умений и навыков сама по себе. Научный дискурс компетентностного подхода не может игнорировать это обстоятельство, требующее новой оценки терминологического употребления компетентностной концептуальной парадигмы. Нормативное определение компетентности надо понимать в качестве общего знаменателя, что ставит целью выровнять научные дефиниции, которым не хватает единого семантического основания. Многочисленные исследования и типологии образовательных компетенций свидетельствуют об отсутствии единства в понимании семантической новизны компетентностной парадигмы в сравнении с традиционными деятельностным и личностным подходами. Достичь желаемого общего уровня значений терминологии компетентностной парадигмы можно средствами концептуальной критики ее определений, причиной которой является фундаментальное исследование контекстов актуализации компетентностного подхода в различных источниках.

Анализ последних исследований и публикаций. Надо признать, что компетентностный подход является ключевым объектом рефлексии в современной национальной педагогической науке. Непосредственно внедрение компетентностного подхода исследовали такие отечественные ученые, как К.Э. Безукладников, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Д.А. Иванов, Т.М. Ковалева, К.Г. Митрофанов, В.В. Сериков, О.В. Соколова, А.В. Хуторской и др.

Однако, несмотря на значительное внимание со стороны отечественных ученых к типологическому анализу компетенций и определения специфики компетентностного подхода, проблема соответствия терминологии компетентностной парадигмы принципам логики и методологии научного исследования, типология самих методологических подходов к пониманию компетентности, конструктивная критика методологических решений в развитии компетентностного дискурса остаются недостаточно изученными аспектами имплементации компетентностного подхода в отечественной системе высшего образования [1].

Формулировка цели научной работы. Цель этой статьи заключается в том, чтобы на основе выявления ключевых противоречий между различными методологиями определения терминологии компетентностной парадигмы представить многообразие основных понятий и категорий компетентностного подхода. Достижение этой цели связано с решением следующих задач: выявить совокупность концептуальных идей, составляющих основу различных определений образовательных компетенций; осуществить логический анализ этих предположений; установить критерии концептуальной оценки методологий понимания компетентностного подхода.

Изложение основного материала исследования. Среди специалистов бытует мнение, что «компетентность» представляется альтернативой классической триаде «знания – умения – навыки», которая была краеугольным камнем предыдущей педагогики. Однако переход от «знаний – умений – навыков» к «успешности – способности – готовности» лишен четкой психолого-педагогической основы [1]. Надстройка уровня компетентности результативной модификации компетенций, которые и составляют не только знания, умения и навыки, но также ценности, мотивации, опыт и т.д., не означает механического прироста объема этого понятия, а проблематизирует принцип структуризации, сочетание всех компонентов личности. Важно понимать, что ком-

петентностный подход является определенной модификацией традиционного для отечественной педагогической науки деятельностного подхода.

К сожалению, в большинстве исследований компетентностный подход рассматривается в качестве модернизационной инновации и касается только содержания образовательной деятельности. Структурные, прагматические, функциональные аспекты компетентностного образования, как особого способа реализации образовательной деятельности, остаются менее исследованными. Имеет ли теория компетентностного образования признаки парадигмальности? Вряд ли. Поскольку ее внедрение мотивировано не рождением принципиально нового определения человека как субъекта, не диалектическим снятием или революционным разрывом с предыдущим научным опытом, а противоречиями общественного бытия, усиленным развитием современных информационных технологий [4].

Возможно, пару «компетентность – деятельность» следует рассматривать в контексте пары «информация – знания». Под давлением современных реалий традиционные концепты теряют привычную структурированность, однако новые концепты не появляются, чем ситуация осложняется еще больше. Так, мы получаем абсолютно новое научное определение информации, но в гуманитарной науке оно остается неприменимым, поскольку осмысление деятельности человека вращается вокруг представления о субъекте, которое сложно сочетается с теми характеристиками информации, что интересуют точные науки. Так же и понятие компетентности, рожденное в стихии практической экономики, попадая в концептуальное поле гуманитарных наук, где математические методы нельзя прямо применять, начинает сосуществовать с традиционными категориями философии, психологии, педагогики [4,5].

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам компетентностного подхода утверждает, что его имплементация на начальном этапе не так решает конкретные противоречия образовательного процесса, как порождает теоретические проблемы понимания самого предмета педагогической науки. Вместо упрощения мы получаем теоретико-терминологические лабиринты определений, различия между которыми, тавтологии и концептуальные огрехи не воспринимаются в качестве признаков существенных противоречий. Одним из сверхважных условий адекватной теоретической разработки компетентностного подхода является специальное исследование зарубежного контекста его становления.

Очевидно, что внимание к этому направлению педагогического процесса со стороны отечественного научного сообщества продиктовано необходимостью приобщения к общему мировому образовательному пространству. К сожалению, отечественный дискурс остается абсолютно самореферентным и замкнутым.

Даже в публикациях последних лет источниковая база исследований почти исключительно состоит из работ российских, белорусских и украинских авторов, работы же европейских или американских ученых приводятся без обоснованных критериев репрезентативности. Также, заметна тенденция к разработке программных и регулятивных текстов, а не статей и монографий. Эта ситуация и приводит к умножению теорий вместо конкретного, документального определения содержания компетентностного подхода в тех контекстах, где он был использован. Такой подход осложняется использованием нормативной компетентностной терминологии в пределах юридического и административного потребления. Так и не получив полноты научного концептуального определения, терминология компетентностной парадигмы превратилась в регуляторы образовательной деятельности, приводя к чисто номинальным преобразованиям, когда, например, традиционная категория «знание» превращается в новую идиому «когнитивные компетентности». Конечно, такие номинальные преобразования никак не касаются сути дела, заключающейся в принципиальном пересмотре содержания и форм образовательной деятельности [9].

Теоретически сущность компетентностного подхода определяется правильно. Так, следуя ему содержание образования начинает определяться не путем конкретизации количества учебных предметов (так называемое «регулирование входа»), а через определение результатов («регулирование выхода»), которые планируется получить на государственном уровне, на уровне образовательных областей и учебных достижений учеников, совокупность которых отражается в государственных стандартах, которые активно внедряются в развитых странах [3].

Другим фактором, ставящим под вопрос эффективность внедрения компетентностного подхода, является характер российского рынка труда, который нельзя считать слишком наукоемким и генерирующим спрос на углубление и повышение уровня профессиональных компетенций. Конечно, надо изучать модели образования, разработанные в развитых обществах, но делать практические выводы можно только в координатах российских реалий [2].

Таким образом, можно констатировать востребованность компетентностного подхода согласно факторам стандартизации и квантификации (измеряемости) деятельности человека в условиях так называемого информационного общества. Хотя использовать этот термин надо достаточно осторожно, поскольку без учета характера реальной экономики, действующих механизмов политического регулирования и моделей социокультурного обмена и взаимодействия в конкретном обществе нельзя определить уровень информатизации общественных процессов.

Идентификация, количественная оценка и измерения компетенций составляют действительно фундаментальную проблему, выходят за рамки педагогических исследований. И если конкретные знания, умения и практические навыки, способы мышления и профессиональные качества действительно подлежат квантификации и методам количественной оценки, то мировоззренческие и гражданские качества вместе с морально-этическими ценностями имеют иную природу. Конечно, закон является политическим документом, направленным, прежде

всего, на решение неотложных проблем государственного администрирования социальных процессов. Важно то, что на таком уровне управления нет исчерпывающего понимания внедрения концепции компетенций в систему российского образования. Ни нормативный, ни теоретический дискурс не способны проработать эту концепцию так, чтобы в результате получить четкое видение того, что же инновационное она привносит в образовательную деятельность.

Ведь и «успешность» и «измеримость» являются категориями, содержание которых варьируется от одной сферы знаний к другой. Анализ работ отечественных исследователей [6,7,8], разрабатывавших концепцию компетенций, обнаружил определенную тенденцию к нивелированию факта терминологического заимствования ключевого концепта «компетентность». Перед нами довольно типичная ситуация, когда заимствование понятия не сопровождается осмыслением того концептуального содержания, к которому этот термин был привязан, и, как следствие, понятие начинает свою новую жизнь, будто с чистого листа, лишенную всякой предыстории, эмпирических контекстов, концептуальной и функциональной памяти. Конечно, и такой подход имеет право на научную инвентаризацию, но исключительно при условии собственной действенности, подтвержденной образовательным процессом. В современный период растет дискуссия относительно компетенций, лишенная видимой и понятной связи с самим функционированием институтов образования.

Фундаментальная триада традиционной педагогики «знание – умение – навыки» довольно часто противопоставляется «компетентностям / компетенциям» как некий четвертый элемент. Такое комплементарное понимание не всегда является продуктивным, поскольку результатом обучения или воспитания может быть только свойство личности, а переменными лишь акценты в имманентной структуре этих свойств. Возможно, лучше говорить именно об изменении доминанты внутри той же триады «знания – умения – навыки» на элементе умения, подтвержденного результатами. Не культивирование знаний как таковых, что требует академического подхода к получению навыков через теоретическое усвоение предмета, а направленность на ситуативные умения, приобретение которых не ограничивается академическим усвоением теории и должно соответствовать актуальным потребностям рынка труда и общественных процессов. С такой точки зрения, компетентность не является вновь открытой сущностью, а выступает определенным методологическим инструментом перестройки традиционной, акцентированной на получение суммы знаний схемы образовательной деятельности и ее природы [2].

Представляется, что повышенное внимание к компетентностному подходу связано не столько с его теоретической сложностью, как с чувством беспокойства, вызванного нарушением академической автономии в направлении определения содержания и структуры образования, поскольку приоритет в определении компетенций отдается работодателям. И терминологическая софистика, и несколько хаотичные попытки реформировать систему образования на основе компетентностного подхода свидетельствуют именно о нежелании академического сообщества сделать этот первый важнейший шаг к его реальной имплементации – отдать право определения критериев профессионализма образовательной деятельности неакадемическим агентам.

Выводы. Ключевым препятствием на пути эффективного внедрения компетентностного подхода в российскую высшую школу является системное изучение аналогичного опыта зарубежных образовательных систем, доминирование риторики над прагматикой в нормативном дискурсе образовательного процесса, игнорирование необходимости в конкретной аналитике социологии образования, что является единственным инструментом выявления реального состояния образовательного процесса в Российской Федерации.

Список литературы

1. Глузман Н.А. Категориально-понятийный аппарат теории профессионализма будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.; URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26511 (дата обращения: 18.03.2018).

2. Глузман Н.А. Категория профессионализма в подготовке будущего педагога / Н.А. Глузман // International Research Journal (Международный научно-исследовательский журнал). 2017. № 11 (65) Часть 2. – С. 170-172.

3. Глузман Н.А. Методологические ориентиры компетентностного подхода к оценке качества образования // Проблемы современного педагогического образования, 2014. – № 44-1. – С. 10-20.

4. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: коллективная монография / Н.А. Глузман, Д.П. Алимасова, Л.С. Анисимова, О.Ю. Горячук, Н.В. Давкуш, Ю.К. Картавая, Н.Н. Колосова, В.Н. Раскалинос, А.В. Хитрова, Г.Р. Шпиталевская; под общей ред. Н.А. Глузман. – Симферополь : АРИАЛ, 2016. – 302 с.

5. Романов В.А. Педагогическое проектирование как средство повышения профессиональных качеств преподавателя вуза / В.А. Романов // Сборник материалов IV Всероссийской научно–практической конференции «Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога», 26-27 мая 2017 года, ЕИСН (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского», г. Евпатория, 2017. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2017. – С. 98-102.

1. 6. Романов В.А. Проблемы качества подготовки будущих преподавателей: интеграция учебной и научной деятельности / В.А. Романов // Известия ТулГУ Серия «Гуманитарные науки» Выпуск 3. Часть 2. – Тула: Изд-во Тул. гос. ун-та, 2013. С. 285-290.

7. Савина Е.В. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (5). – С. 249-252.

8. Хасия Т.В. Компетентностный подход: инновации и традиции в образовании современного педагога // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Изд-во Молодой ученый, 2011. – С. 237-240. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1453/ (дата обращения: 18.03.2018).

Gluzman N.A. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис.. д-ра пед. наук. –Луганськ, 2011. – 560 с.

УДК 378.016

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНІХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНІХ КЛАССОВ

Глузман Неля Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Вознюк Ольга Александровна

магистр второго курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы формирования профессиональных умений учителей начальных классов на основе использования системы педагогических задач. Обоснована методика формирования исследуемого явления на основе системы педагогических задач. Уточнены базовые понятия исследования: «профессиональные умения учителя начальных классов», «система педагогических задач».

Ключевые слова: профессиональные умения учителя начальных классов, система педагогических задач, профессиональная компетентность учителя начальных классов.

Abstract. In the article the analysis of a problem of formation of professional abilities of teachers of initial classes on the basis of use of system of pedagogical problems is presented. The method of formation of the investigated phenomenon based on the system of pedagogical tasks is substantiated. The basic concepts of research are clarified: "the professional skills of the primary school teacher", "the system of pedagogical tasks".

Key words: professional skills of primary school teachers, the system of pedagogical tasks, professional competence of primary school teachers.

Постановка проблемы. Как отмечено в Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации на период до 2025 г., для модернизации национальной системы высшего образования необходимо создать новый тип гуманистически-инновационного образования, способствующий существенному росту интеллектуального, духовно-нравственного потенциала личности и общества. В данном документе также отмечено, что приоритетной функцией государства является осуществление образовательной политики, направленной на самореализацию личности, удовлетворение ее образовательных потребностей, а также потребностей в конкурентной способности на рынке труда.

Анализ последних исследований и публикаций. Вместе с тем, в исследованиях Л. Л. Босова, Н. А. Глузман, Т. Б. Захарова, Г. М. Коджаспирова, Л. Н. Горбунова, А.А. Кузнецов, А.Н. Лейбович, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.М. Семибратов, Е.В. Чернобай и др. выделены направления модернизации подготовки будущих учителей начальных классов. Во-первых, это – стандартизация обучения студентов профиля подготовки «Начальное образование» на принципах личностно ориентированной парадигмы образования. Во-вторых, – реализация компетентностного подхода в практику подготовки педагогических кадров. Учитывая это, был выполнен анализ проблемы эффективного формирования профессиональных умений будущего учителя начальных классов.

Изложение основного материала исследования. В Федеральном государственном стандарте профиля подготовки «Начальное образование» в качестве основных условий подготовки компетентного учителя начальных классов отмечены следующие: создание модели, реализующей требования современной начальной школы к работе педагогов с младшими школьниками; использование методов формирования содержания обучения и организации учебного процесса в педагогическом вузе, обеспечивающих реализацию разработанной модели; интеграция профессионально-педагогического и начального образования, обеспечивающее адаптивность подготовки будущего специалиста к изменяющимся условиям труда.

Вместе с тем, по мнению Н.А. Глузман [1,2,3,4], качество подготовки специалистов снижается из-за несогласованности ее содержания с требованиями ФГОС ВО направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование». Во-первых, это недооценка фундаментальных педагогических и психологических знаний, особенно в подготовке учителя-многопредметника. Во-вторых, отсутствие профессиональной направленности в содержании предметов, которые входят в цикл гуманитарной и социально-экономической подготовки.

Кроме того, сложный период интеграции в Российскую систему образования повлек естественное несоответствие профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы Республики Крым реальному состоянию начальной школы Российской Федерации, и потому выпускники вуза не всегда были готовы к работе в условиях функционирования новой начальной школы.

В связи с этим, для повышения эффективности подготовки учителей начальных классов современные вузы ориентированы на формирование у своих выпускников комплекса профессиональных умений.

Обобщая результаты анализа научных трудов теоретически обосновано, что профессиональные умения учителя начальных классов являются системой осознанных, целенаправленных, интегрированных профессиональных умений, которые конкретизированы в аналитико-диагностической, проективно-конструктивной, организационно-коммуникативной, оценочно-рефлексивной компетенциях и направлены на реализацию профессиональных функций учителя начальных классов в процессе многоаспектного образовательного, воспитательного, просветительно-консультативного, профессионально-методического взаимодействия с младшими школьниками, их родителями, коллегами и администрацией школы.

При этом установлено, что формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов – это сложный процесс, который заключается в реализации этапов: мотивационно-когнитивного (формирование знания алгоритма будущего действия), деятельностного (совершенствование практической реализации действий), творчески рефлексивного (саморефлексия в процессе непосредственной профессионально-педагогической деятельности), и предполагает уровневое овладения профессиональными умениями: начальный

уровень овладения деятельностью – репродуктивная деятельность – квазипрофессиональная деятельность – профессиональная компетентность.

Учитывая принципы системного подхода, результаты контент-анализа научно-методических трудов В.А. Романова, В.А., А.Н. Привалова [5], в исследовании мы придерживаемся позиции, что система педагогических задач – это целостная, интегративная, иерархическая структура, компонентами которой являются виды, группы и блоки педагогических задач; это способ взаимодействия между преподавателем и студентом, который характеризуется высокой активностью будущего учителя и направлен на преодоление познавательных трудностей, связанных с поиском решения на поставленные педагогом задачи-проблемы.

Важность и целесообразность выделенных видов, которые интегрируют все известные разновидности педагогических задач и направлены на формирование аналитико-диагностических, проектно-конструктивных, организационно-коммуникативных, оценочно-рефлексивных профессиональных умений у будущих учителей начальных классов, избраны четыре группы педагогических задач – информационно-текстовые, операционно-практические, проектно-моделирующие, проблемно-эвристические.

Решением педагогической задачи являются: выбор стратегии и разработка тактики достижения поставленной цели; этапы принятия решения: поиск информации, выдвижение альтернатив, сопоставление и выбор, разработка программы действий; структура решений: цель, результат, способы достижения результата, критерии оценки и правила выбора; критерии решений: простота, ясность, определенность, эффективность для определенных условий деятельности, конструктивность.

Содержание педагогических задач представляется студентам в соответствии с этапами формирования профессиональных умений: анализ готовых вариантов профессионально-педагогической деятельности; овладения профессиональными умениями по обоснованию, выбору и конструированию способов деятельности младших школьников по образцу; формирование всей совокупности профессиональных умений для самостоятельного конструирования методов обучения и приемов работы с учащимися.

В процессе формирования профессиональных умений студенты переходят от общепедагогических, типовых задач, возникающих в конкретный момент, к решению возможных перспективных проблем, конструированию собственных взаимодействий с младшими школьниками.

На формовочном этапе педагогического эксперимента была проведена проверка эффективности предложенной технологии формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов, которая реализовывалась поэтапно в пределах мотивационно-когнитивного, деятельностного и творческ-рефлексивного этапов.

Целью мотивационно-когнитивного этапа экспериментального обучения было обеспечение формирования мотивационно-аксиологического и когнитивного компонентов профессиональных умений при решении информационно-текстовых задач на лекционных занятиях дисциплин профессионально ориентированной подготовки. Он знакомил студентов с особенностями использования системы педагогических задач в процессе работы с проблемными педагогическими ситуациями, возникающими в деятельности учителя начальных классов.

Деятельностный этап – был направлен на непосредственное первичное овладение профессиональными умениями учителя начальных классов с помощью решения частично-поисковых педагогических задач в рамках практических занятий и самостоятельной работы со студентами по дисциплинам методического цикла. Этап способствовал совершенствованию мотивационно-аксиологического, когнитивного и формированию операционно-технологического компонентов профессиональных умений. Как основные, на деятельностном этапе использовались операционно-практические и частично проектно-моделирующие задачи.

Проектирование и обобщения результатов комплексной работы с педагогическими проблемами на практике осуществлялось в рамках творческо-рефлексивного этапа. Реализовывалась цель, которая заключалась в формировании операционно-технологического компонента профессиональных умений будущих учителей начальных классов. В ходе семинарских занятий по методикам преподавания, различных видов педагогических практик (учебной, производственной) в учебной деятельности студентов включались проектно-моделирующие и проблемно-эвристические задачи.

Актуальность и целесообразность процессуального внедрения технологии на основе системы педагогических задач подтверждается результатами исследования и их статистической обработкой результатов.

Выводы. Таким образом, предложенная методика, позволяет отметить, что овладение будущими учителями начальных классов профессиональными умениями на основе системы педагогических задач – это результат специальной подготовки, которая определяется полноценным развитием мотивационно-аксиологического, когнитивного и операционно-технологического компонентов, где в качестве ведущего дидактического средства выступает осознанность действий в решении разных педагогических задач во время образовательного, воспитательного, просветительно-консультативного, профессионально-методического взаимодействия с участниками педагогического процесса в начальной школе.

Список литературы

1. Глузман Н.А. Категориально-понятийный аппарат теории профессионализма будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.; URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26511 (дата обращения: 18.03.2018).

2. Глузман Н.А. Методологические ориентиры компетентностного подхода к оценке качества образования // Проблемы современного педагогического образования, 2014. – № 44-1. – С. 10-20.

3. Глузман Н.А. Роль и место инновационных технологий в образовании / Н.А. Глузман // В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании материалы 21-й Международной научно-практической конференции. под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. 2016. С. 135-138.
4. Глузман, Н.А., Неженская, Т.В. Педагогические задачи как дидактическое средство формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов / Н.А. Глузман, Т.В. Неженская //Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2015. – № 1 (31). – С. 218-224.
5. Романов, В.А., Привалов, А.Н. Педагогическая модель формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов: разработка и реализация в вузе / В.А. Романов, А.Н. Привалов // Материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого «Университет XXI века: исследования в рамках научных школ» (13-20 мая 2015 г.) – Тула, 2015. – С. 137-140.

УДК 373.3:51

ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Глузман Неля Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Мягчёнкова Алина Евгеньевна
магистр первого курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Аннотация. Целью исследования является характеристика интерактивных технологий в процессе обучения математики в начальных классах. Актуальность использования интерактивных технологий в обучении младших школьников обусловило изучение их использования на уроках математики. Проведенный автором анализ интерактивных технологий позволил определить использование интерактивных технологий у младших школьников как процесс формирования внутренней мотивации к обучению, которая направлена на сам процесс обучения, с проявлением личного отношения к учебной деятельности. Автором раскрыта классификация интерактивных технологий обучения, соответствующая определенным формам (моделям) учения, в которых реализуются интерактивные технологии.

Ключевые слова: интерактивные технологии, математика, обучение в начальных классах.

Abstract. The purpose of the study is to characterize interactive technologies in the process of teaching mathematics in elementary classes. The relevance of the use of interactive technologies in the education of junior high school students led to the study of their use in mathematics lessons. The analysis of interactive technologies by the author made it possible to determine the use of interactive technologies among junior schoolchildren as a process of formation of internal motivation for learning, which is aimed at the learning process itself, with the manifestation of personal attitude to learning activities. The author discloses the classification of interactive learning technologies, which corresponds to certain forms (models) of exercises in which interactive technologies are implemented.

Key words: interactive technologies, mathematics, training in primary classes.

Постановка проблемы. На современном этапе развития общества актуальность приобретает применение интерактивных технологий в обучении. Это играет важную роль в процессе обучения, поскольку стимулируют познавательную активность учащихся, развивает ее на всех уровнях (знание, понимание, применение, оценка) и способствует формированию у них устойчивого интереса к предмету.

Целью статьи является характеристика интерактивных технологий в процессе обучения математики в начальных классах.

Изложение основного материала исследования. Интерактивные формы обучения были предметом исследования И.С. Авериной, М.В. Гулаковой, Е.В. Десятириковой, М.Н. Каурцева, Е.В. Коротаевой, А.В. Куприяна, Е.К. Самсоновой и других.

Поддерживая научные взгляды Н.А. Глузман в исследуемом направление отметим, что научный интерес к аспектам формирования профессионализма будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки определяется значительными изменениями в социально-экономической сфере нашей страны, осуществляющиеся «на фоне глобальной интеграции в мировое образовательное пространство и существенной модернизации системы образования» [2]. Указанное обуславливает необходимость подготовки качественных педагогических кадров, которые способны эффективно применять полученные знания в различных сферах профессиональной деятельности.

Истоки интерактивного обучения можно увидеть еще в философской школе Аристотеля (основана в 335 – 334 гг. до н. э.) и его последователей перипатетиков (от греч. περιπατέω – прогуливаться). Название школы происходит от традиции Аристотеля прогуливаться вместе с учениками во время лекций и вести диалоги [6].

В конце XVIII – нач. XIX в. в Англии получила распространение Белл-Ланкастерская система, которая позволяла обучать около 600 детей одновременно. Процесс передачи знаний происходил в виде цепочки: учитель учил «лучших» учеников, а затем «лучшие» ученики передавали знания «худшим».

В конце XIX в. в США началось возвращение к практике индивидуального обучения в форме Дальтон-плана, при которой один учитель работал с несколькими классами по индивидуальным заданиям. Учебные занятия с учениками проводились в учебных кабинетах. Преподаватели разрабатывали задачи и оказывали ученикам необходимую помощь в их исполнении. Учет выполненных задач осуществлялся индивидуальными карточками, которые имел каждый ученик, такую же карточку имел каждый класс.

Некоторые характерные признаки Дальтон-плана были заимствованы советской педагогикой в виде метода проекта, бригадно-лабораторного метода, работы в парах сменного состава. Метод проекта означал следующее: учащиеся должны наметить определенный проект (дело), вокруг которого и строилась их познавательная деятельность.

Бригадно-лабораторный метод предполагал учебные задачи, которые могли быть как одинаковыми, так и дифференцированными. Учитель в начале, как правило, проводил установочные занятия, затем бригады работали самостоятельно, распределив между собой виды работ. При выполнении задания отвечал, как правило, бригадир.

Метод обучения в парах сменного состава предусматривал объединение учащихся в пары. В процессе организованного диалога в паре осуществлялось взаимное обучение учащимися друг друга. Затем состав пары менялся. Ученик, благодаря необходимости неоднократно объяснять тему другим ученикам и выслушивать их объяснения, эффективно усваивал материал.

Использование этих методов в обучении было достаточно прогрессивным и эффективным, однако в 30-х гг. обучения в России приобретает авторитарные черты, учитель становится единоличным субъектом образовательного процесса, а ученик – объектом, средством достижения цели. Обучение превращается в репродуктивно-ориентированное, с применением унифицированных средств, форм и методов обучения. В школьном обучении присутствует жесткая организация, где любая инициатива, самостоятельность и активность учащихся сдерживается.

Элементы интерактивного обучения встречаются и в педагогической литературе 70 – 80-х гг. XX века, как одна из составляющих авторских технологий учителей-новаторов: гуманно-личностной технологии, технологии интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала; системы развивающего обучения [6].

В конце XX века интерактивные технологии обучения становятся общими и получают распространение в школах России. Начинают разрабатываться современные теории и практика применения интерактивных технологий обучения по изучению различных учебных дисциплин.

По мнению Н.А. Глузман «современные педагоги обязаны уметь квалифицированно выбирать и использовать именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины, способствуют достижению целей гармоничного развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей» [4, с. 135–138].

Так, в своем исследовании И.С. Аверина рассматривает интерактивное обучение как совокупность технологий, потому что, это конструирование оптимальной обучающей системы, проектирование учебного процесса, в который входит планирование результатов, проведение всех этапов интерактивного урока: мотивация, объявление темы и ожидаемых учебных результатов, предоставление необходимой информации, интерактивные упражнения, подведение итогов, оценивание результатов урока, а также оценка учителем проведенного урока, с целью корректировки своей работы в дальнейшей педагогической деятельности и выбора оптимальных методов и приемов обучения. Процесс организации интерактивного урока выглядит как набор методов, приемов и мелких технологических схем [1, с. 180 – 186].

Обратим внимание, что интерактивные технологии обучения своим сущностным содержанием и структурой предусматривают четко спланированный результат обучения.

Как отмечено Н.А. Глузман «результативность внедрения инновационных технологий в образование будет значимой только тогда, когда появится поколение педагогов, которое готово использовать компьютеры и мультимедийные технологии, а также тогда, когда появятся методисты, способные разработать методику применения их в учебном процессе, то есть составить довольно значительное количество примеров, на основе которых даже так называемый рядовой преподаватель сможет пользоваться компьютером и мультимедиа [3, с. 170].

Суммируя вышеизложенное считаем, что интерактивные технологии – совокупность и определенная последовательность педагогических методов, направленных на реализацию дидактической цели, активизацию субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, влияет на качество математической подготовки учащихся, активизацию их мыслительной деятельности. Развитие современной школы, в частности начальной школы, происходит на основе личностно-ориентированного обучения.

Интерактивные технологии обучения на уроках математики отличаются от других технологий обучения нестандартными условиями работы, прежде всего – особая атмосфера урока и особая роль учителя на нем. Учитель непосредственно направляет процесс взаимного обучения учащихся. Это становится возможным в условиях перехода от авторитарного к личностно- ориентированному общению с помощью освоения вариативного построения уроков математики.

Интерактивные технологии обучения на уроках математики позволяют развивать личность ученика с опорой на индивидуальность каждого ребенка. Благодаря применению этих технологий создаются эффективные условия обучения математике, развитию мышления, саморазвитию, воспитанию и самовоспитанию учащихся. Ученик на интерактивном уроке математики имеет возможность высказать личное отношение к учебному материалу, обменяться знаниями, идеями, мыслями, путями решения задач.

Дидактическая цель урока проецируется на общую деятельность учителя и учеников с учетом потребностей последних, с опорой на субъектный опыт каждого из них, характеризующий обучение как настоящий личностно-ориентированный процесс.

Учитываются индивидуальные математические способности каждого ребенка, его уникальная и неповторимая личность. При интерактивном обучении в процессе изучения математики исключается доминирование одного мнения над другим и учеников - одного над другими.

По следующим основаниям создаются комфортные условия обучения математике, каждый ученик чувствует свою интеллектуальную состоятельность, организуется атмосфера взаимной эмоциональной и интеллек-

туальной поддержки, доброжелательности с положительной взаимозависимостью учеников. Дидактическая цель урока математики является единой для всех, ее выполнение сочетает учеников. Усилия для его получения не являются одинаковыми для всех, но только благодаря совместной работе всех учеников класса можно получить результат: эффективное участие каждого ребенка в классе в обучении всех остальных.

Младшие школьники усваивают навыки самостоятельного приобретения математических знаний, навыки продуктивного взаимодействия, ведения диалогов, дискуссий с одноклассниками, учителем, касающиеся темы урока и изучаемого материала, пользуясь различными средствами обучения. В учебном процессе состоят субъект-субъектные отношения между его участниками.

Учитель является равноправным, равнозначным субъектом в образовательном процессе, его организатором, помощником, консультантом, инструктором в математических дискуссиях. Учитель раскрывается перед учениками, становится лидером детского коллектива.

Интерактивные технологии обучения на уроках математики в начальной школе дают возможность совместить индивидуальную, парную, групповую, коллективную работу, их применение должно стать предпосылкой моделирования жизненных ситуаций благодаря симуляции и имитационным играм, решению проблемных ситуаций, решению сюжетных задач и проведению дискуссий относительно их решения и т.д.

Как отмечает Е.В. Десятирикова, большинство учителей начальных классов считают работу в группах на интерактивных уроках эффективней, чем работу в парах, поскольку каждый ученик несет ответственность за результат работы всей группы [5, с. 21–25]. При такой групповой работе достижения положительного результата возможно только при условии слаженной работы всех ее участников, а наличие в группе 3-6-ти человек усиливает их мотивацию, что способствует полному интеллектуальному, эмоциональному, личностному, коммуникативному участию школьников в учебном процессе.

Таким образом, у младших школьников формируется внутренняя мотивация к обучению, которая направлена на сам процесс обучения, с проявлением личного отношения к учебной деятельности: интересное содержание, интересная форма организации деятельности, интересен сам процесс, нравится получать знания и тому подобное. Ученик учится сам оценивать свои достижения, сравнивая их качество в соответствии со шкалой времени: я – «вчера», я – «сегодня», я – «завтра».

Поскольку математика является фундаментальной наукой и имеет неограниченные возможности для интеллектуального развития личности, творческого подхода к учебной деятельности на первый план выходит развивающая функция обучения, приоритет самостоятельности и нестандартности мысли, что обеспечивает применение интерактивных технологий обучения на уроках математики в начальной школе.

Обобщая, отметим, что характеристиками интерактивного обучения математике в начальной школе являются: наличие общей дидактической цели и четко спланированного и ожидаемого результата обучения; стремление при обучении опираться на субъектный опыт каждого ребенка; обучение выстраивается на основе диалога между, например, учителем и учениками, или только учениками; положительная взаимозависимость учеников, творчество, сотрудничество в обучении; достижении личного успеха учеником возможно только при достижении успеха всеми участниками образовательного процесса; активность, инициативность всех учеников в образовательном процессе; создание комфортных условий обучения, ученик должен чувствовать свою интеллектуальную способность; наличие проблемной задачи, обмен знаниями, идеями, способами решения.

Предложенная классификация интерактивных технологий обучения Е.В. Коротаевой, соответствующая определенным формам (моделям) учения, в которых реализуются интерактивные технологии [7, с.180 – 186].

Таким образом, в зависимости от цели урока и форм организации учебной деятельности учащихся интерактивные технологии обучения были этими авторами распределены на 4 группы: кооперативного обучения; коллективно-группового обучение; ситуативного моделирования; отработка дискуссионных вопросов.

Применение интерактивных технологий кооперативного обучения способствует объединению учащихся в их стремлении решения общей задачи. Каждый ученик при такой форме организации образовательного процесса понимает, что достижение конечного положительного результата возможно при условии сотворчества, взаимосогласованных и солидарных действий всех членов коллектива. При такой системе происходит обучение каждого ученика одновременно с обучением всех, участники образовательного процесса испытывают психологическую защищенность и комфорт, поскольку находятся не в конкурентной среде, а интеллектуально воспринимают всех участников процесса обучения как партнеров, а не соперников.

Дети приобретают навыки межличностного общения, все точки зрения воспринимаются участниками образовательного процесса, способствует формированию толерантного отношения друг к другу, и к различным, возможно, даже полностью противоположным мнениям. Участники процесса учатся грамотно выражать свои мысли, воспринимать информацию адекватно реагировать на нее, приводить аргументы и контраргументы, учатся искусству диалога, дискуссии.

Использование технологий коллективно-группового обучения имеет предпосылкой фронтальную, совместную работу всего класса по решению определенной проблемы. Задача учителя – активизация учащихся в поиске способов решения проблемы. Каждый ученик выражает свою позицию без боязни или опасений относительно неприятия его точки зрения другими: сама проблема может содержать несколько способов ее решения, количество предоставленных учащимися предложений по решению проблемы в итоге обязательно поспособствует ее эффективному решению.

Технологии «Учась – учусь», «Мозаика» предусматривают объединение детей в группы и применяются тогда, когда учащимся необходимо в сжатые сроки освоить значительные объемы информации. Работа в учебной группе способствует формированию коммуникативных навыков, преодолению психологических барьеров.

К интерактивным технологиям ситуационного моделирования ученые относят симуляцию и имитационные игры: «Общественное слушание», разыгрывание ситуаций по ролям: «Ролевая игра», «Проигрывание сценки», «Драматизация» и т.д.

Выводы. Установлено, что применение интерактивных технологий на уроках математики в начальной школе – это очень сложная и кропотливая работа учителя. Учитель должен уметь организовывать такую работу и иметь все необходимые для этого знания по методике преподавания математики, интерактивных компьютерных технологий и глубокие знания по педагогическим технологиям, в частности интерактивным. Существенно облегчают работу учителя компьютерные технологии, а именно интерактивная доска, которая сейчас становится все более и более популярной, и есть во многих школах.

Список литературы

1. Аверина И. С. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе / И.С. Аверина // Известия Волгоградского государственного технического университета, 2012. – С.180 – 186
2. Глузман Н.А. Категорийно-понятийный аппарат теории профессионализма будущих учителей / Н.А. Глузман // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.
3. Глузман Н.А. Категория профессионализма в подготовке будущего педагога / Н.А. Глузман // International Reserch Jornal (Международный научно-исследовательский журнал). – 2017. – № 1(65). – Ч.2. - С. 170 – 172
4. Глузман Н.А. Роль и место инновационных технологий в образовании / Н.А. Глузман // В сборнике Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании материалы 21-й Международной научно-практической конференции / Под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. Екатеринбург. 25-26 мая 2016 г. – С.135 – 138
5. Десятирикова Л.А. Проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к обучению математике с использованием компьютерных средств // Наука и школа, 2012. – С.21 – 25
6. Каурцев М.Н. Интерактивные методы как перспектива обучения в условиях реализации ФГОС НПО. URL: btotis.ru/wp-content/uploads/2016/01/interaktiv_kak_perspektiv.pdf (дата обращения: 20.02.2018)
7. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения // Педагогическое образование в России, 2012. С.114-118
8. Куприян А.В. Интерактивное обучение / А.В.Куприян // Историческая и социально-образовательная мысль, 2015. – С. 88 – 94.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Горбунова Наталья Владимировна
доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиала)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Аннотация. В статье автор раскрывает основные особенности методической компетентности воспитателя и этапы формирования ее в процессе подготовки компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации, обосновывает характерные черты и принципы методической компетености воспитателя.

Ключевые слова. Методическая компетентность, воспитатель, дошкольная образовательная организация.

Abstract. In article the author reveals the main features of methodical competence of the educator and stages of its formation in the process of competence training of the educator of the preschool educational organization, substantiates characteristic features and principles of methodical competence of the educator.

Keywords. Methodical competence, educator, preschool educational organization.

Постановка проблемы. Особенности развития методической деятельности являются достаточно актуальной проблемой, поскольку ни одна другая профессия не выдвигает таких требований к человеку, как профессия педагога, учителя, воспитателя. Воспитатель в детском саду является главной фигурой, ведь именно от его профессионализма зависит интеллектуальное, духовное, социальное, эмоциональное становление личности детей дошкольного возраста.

Безусловно, эффективность работы образовательных учебных заведений зависит не только от программ обучения и воспитания, но и от личности педагога, его взаимоотношений с детьми и профессиональной компетентности. Каждый талантливый высококвалифицированный педагог сочетает в своей практике общетеоретические достижения педагогики, собственный опыт, личностные предпочтения и особенности детей, с которыми он работает. Ни одна самая правильная теория не может дать исчерпывающего ответа, каким быть воспитателю, но она является основой, на которую должен опираться даже самый одаренный из них.

Цель статьи состоит в обосновании определения методической компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала исследования. Современные дети дошкольного возраста живут в динамичной постоянно изменяющейся среде. Их характерными чертами становятся – высокая эмоциональная чувствительность, умственная активность и осведомленность в большинстве доступных сфер окружающей действительности; неуравновешенность нервной системы; неудовлетворительное состояние здоровья, различия в ценностных ориентациях. Поэтому сегодня крайне необходимо привести в соответствие с новыми стандартами развития ребенка профессиональную деятельность работающих воспитателей дошкольных учебных заведений, сформировать их готовность к реализации задач креативного, творческого развития дошкольника [2].

По свидетельству современных психологов (О. А. Артемова, Э. Берн, А. А. Вербицкий, М. А. Одинцова, А. В. Хуторской и др.) произошли существенные изменения в личности современного ребенка-дошкольника. Наши дети не похожи на детей середины XX века: расширился диапазон различий их в мышлении, речи, процессах запоминания и переработки информации. Все это требует от воспитателей-практиков умения находить новые пути по стимулированию развития дошкольников, индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса, то есть быть профессионально компетентными.

Понятие «компетентность» включает в себя такие признаки, как знающий, осведомленный, авторитетный в определенной области. Методическая компетентность в психолого-педагогической литературе рассматривается как профессиональная подготовленность и способность специалиста к выполнению задач и обязанностей профессиональной деятельности. В ее структуру входят знания, умения, навыки и опыт профессиональной деятельности.

Основными составляющими профессиональной педагогической компетентности являются: 1) система психологических, общедидактических и специальных профессиональных знаний; 2) система профессиональных умений; 3) профессиональные способности и профессионально значимые качества личности [3]. Условиями успешного формирования профессиональной компетентности являются: формирование мировоззрения и направленности личности, на основе которых происходит усвоение знаний и умений; развитие профессиональных способностей и профессионально значимых качеств личности в контексте педагогического опыта [1]. Методическая компетентность воспитателя – это обязательная составляющая профессионализма, необходимое условие повышения качества педагогического процесса. На основе анализа различных определений данного понятия в условиях особенностей деятельности воспитателя можно синтезировать следующее определение: методическая компетентность воспитателя ДОУ – это способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, основанная на фундаментальном научном образовании и эмоционально ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками.

Методическая компетентность воспитателя дошкольного учреждения – это совокупность деятельно-ролевых и личностных характеристик педагога, позволяющие ему на высоком уровне формировать у дошкольника основы жизненной позиции как системы ценностных отношений к природе, культуре, к людям и самому себе. Важное место отводится формированию у дошкольника самосозидания, понимания детского «Я», воспитания у ребенка положительного ценностного отношения к себе.

Методическая компетентность воспитателя дошкольного учреждения включает следующие умения:

• создавать атмосферу жизнедеятельности в дошкольном учреждении, приближенную к семейной (личностное общение);

• обеспечивать различные формы активности ребенка (физическая, эмоционально-ценностная, социально-нравственная, познавательная, речевая, художественная, креативная);

• использовать оптимальные для дошкольного возраста модели основных видов деятельности (общение, сюжетно-ролевая игра, предметно-практическая, исследовательская и учебная деятельность).

Методическая компетентность воспитателя тесно связана с уровнем развития у него общих педагогических способностей:

• организаторских – способность организовывать и регулировать поведение детей, стимулировать их активность в различных видах деятельности;

• суггестивных – способность к словесному и эмоционально-волевому воздействию на ребенка;

• коммуникативных – готовность легко вступать в контакт, вызывать положительные эмоции у собеседника и получать удовольствие от общения;

• перцептивных – способность воспринимать и понимать другого, педагогическая интуиция;

• эмоциональной устойчивости – владение собой, самоконтроль, саморегуляция;

• оптимистического прогнозирования – использование в воспитательном процессе положительных качеств воспитанника;

• креативных – способность к творчеству, педагогическая мобильность, готовность быстро решать проблемные ситуации.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил не только выделить компоненты готовности педагога к педагогической деятельности (когнитивный, практический, личностный), но и определить содержательные характеристики компонентов. Структура готовности педагога к профессиональной деятельности включает в себя психологическую готовность, практическую способность к выполнению комплекса профессиональных функций и готовность к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию.

Содержание теоретической готовности воспитателя проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить и в наличии у педагога аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Содержание практической готовности воспитателя выражается во внешних (предметных) умениях, к ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

Методическая компетентность воспитателя обусловливает его педагогическое мастерство. По мнению А. С. Макаренко, педагогическое мастерство – это знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение. По глубокому убеждению ученого, овладеть педагогическим мастерством может каждый педагог, целенаправленно работая над собой. Оно формируется на основе практического опыта.

Однако каждый опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только педагогическая деятельность, осмысленная с точки зрения и сути, целей и технологий; сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога. Таким образом, хороший педагог – всегда яркая личность, имеет собственную технику воздействия, взаимодействия, общения, саморегуляции.

Отдельные профессиональные способности, без которых невозможна педагогическая деятельность, стали ведущими качествами педагога. К ним относятся, например, коммуникативность (совокупность существенных, относительно устойчивых свойств личности, способствующих успешному приему, пониманию, усвоению, использованию и передаче информации) и педагогически направленное общение (профессиональное общение воспитателя со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, которое направлено на создание оптимальных условий для осуществления целей, задач воспитания и обучения.).

Ряд специалистов придерживаются мнения, что отсутствие ярко выраженных способностей можно компенсировать развитием таких важных профессиональных качеств, как трудолюбие, систематическая работа над собой, добросовестное отношение к своим обязанностям [5].

Педагогические способности считаются важным требованием профессионализма воспитателя, однако не являются его решающим профессиональным качеством. Профессионально значимые качества личности воспитателя – это устойчивые общие и специфические черты, обеспечивающие педагогу полноценное выполнение своих профессиональных функций и обязанностей.

Важнейшими профессиональными качествами педагога признаны: трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, умение определить цель, выбрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, ответственность стремление постоянно повышать качество своего труда.

Готовность к инновационной педагогической деятельности – особое личностное состояние, предполагающее наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии. Оно является неотъемлемым условием методической компетентности воспитателя дошкольного учреждения. Это всегда внутренняя сила, формирующая инновационную позицию педагога. По структуре это сложное интегративное образование, которое охватывает различные качества, свойства, знания, навыки личности. Как один из важных компонентов профессиональной готовности, она является предпосылкой эффективной деятельности педагога, максимальной реализации его возможностей, раскрытия творческого потенциала. Источники инновационной деятельности достигают проблематики личностного развития, профессиональной направленности, профессионального образования, воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения воспитателя.

Методическая компетентность воспитателя имеет свою специфику, а следовательно, и свою собственную структуру. В состав структуры педагогической деятельности, по словам Н.В. Кузьминой, входят следующие компоненты:

– информационный – базируется на глубоком и свободном владении учебным материалом, методами и приемами его преподавания и др.;

– развивающий – отражает единство обучения, воспитания и развития, обеспечивает управление основными компонентами деятельности воспитанника (мыслительных, эмоциональный, волевой компоненты);

– ориентационной – формирует у детей идеи и идеалы, мотивы поведения и социальные действия;

– мобилизационный – активизирует знания и жизненный опыт с целью формирования у них познавательной самостоятельности;

– исследовательский – воспитатель должен быть творцом, исследователем;

– конструктивный – в своей профессиональной деятельности воспитателю приходится выбирать и компоновать учебный материал в соответствии с возрастными возможностями воспитанников; планировать и строить педагогический процесс, структуру собственных действий и действий детей;

– организаторский – включение воспитанников в различного вида деятельность;

– коммуникативный – сотрудничество и общение с другими людьми (воспитанниками, родителями, другими педагогами) [4].

Названные компоненты являются основой профессиональной деятельности. Также обращаем внимание на то, что для успешной педагогической деятельности воспитатель должен овладеть знаниями по дошкольной педагогике, детской психологии, возрастной физиологии, дошкольной педиатрии и гигиене, правилами охраны жизни и укрепления здоровья детей. Особое значение в работе воспитателя приобретает психологическое образование. Знания индивидуальных особенностей детей, понимание психолого-педагогических закономерностей становления личности ребенка и детского коллектива помогут лучше реализовать основную педагогическую задачу – создание благоприятных условий для личностного становления своих воспитанников, обеспечение сбалансированного развития каждого ребенка, согласование в их жизни основных тенденций к самореализации, саморазвитию, формирование жизненной компетенции.

Таким образом, следует отметить, что труд воспитателя – один из важнейших и самых сложных. Поэтому воспитатель должен не только приобретать профессиональные знания, но и формировать методическую компетентность, воспитывать собственный характер, интеллектуально и эмоционально развиваться.

Специалистам, работающим в сфере дошкольного образования, прежде всего необходимо работать над развитием своих педагогических способностей, что является основой их профессионального мастерства. Педа-

гогическая деятельность будет эффективной и продуктивной только в том случае, если у педагога есть желание стать хорошим воспитателем, стремление к профессиональному самообразованию и самовоспитанию, высокий уровень самоконтроля, эмоциональная уравновешенность, коммуникабельность, готовность к сотрудничеству, уверенность в себе, осознание ответственности за жизнь, здоровье я и развитие детей.

Список литературы

1. Глузман Н.А. Категория профессионализма в подготовке будущего педагога / Н.А. Глузман // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 11-2 (65). – 170–172.
2. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования // Проблемы современного педагогического образования / Н.В. Горбунова. – 2015. – № 49-1. – С. 55–65.
3. Картавая Ю.К. Коммуникативная компетентность как неотъемлемое качество педагога // Проблемы современного педагогического образования / Ю.К. Картавая – 2014. – № 44-1. – С. 78–82.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
5. Люботинский А. А. Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 154–157.

УДК 378:007

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Давкуш Наталия Валериевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье автор раскрывает этапы развития электронного обучения. Дает анализ понятия «электронное обучение». Автор обосновывает характерные черты и принципы построения электронного обучения, а также раскрывает его специфические качественные свойства. Выделяет элементы системы электронного обучения, которые являются общими с дистанционным обучением.

Ключевые слова. Электронное обучение, e-Learning, электронное дистанционное обучение.

Abstract. In the article the author reveals the stages of development of e-learning. Provides an analysis of the concept of "e-learning". The author substantiates the characteristics and principles of e-learning, and also reveals its specific quality properties. Selects the elements of e-learning systems, which are common in distance learning.

Keywords. E-learning.

Постановка проблемы. В настоящее время в мире электронное обучение (e-learning) развивается достаточно активно, чему способствует повышенный спроса на образовательные услуги и уровень развития ИКТ. Выступая как полная замена или как дополнение к традиционному обучению, асинхронное электронное обучение является, пожалуй, наиболее быстро растущим сегментом в сфере высшего образования сегодня.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть особенности электронного обучения как части инновационных технологий, обосновать их.

Изложение основного материала. Как отмечает С.А. Семериков [7, с. 103-105], развитие электронного обучения прошло три этапа.

Первый этап (20-50-е годы XX века) охватывает период с момента появления электромеханических компьютеров до широкого внедрения электронных компьютеров. Этот этап характеризуется применением различных механических, электромеханических и электронных индивидуализированных устройств, с помощью которых подавался учебный материал и выполнялся контроль и самоконтроль знаний – *технология программированного обучения*.

Второй этап охватывает период 50-80-х годов прошлого века и связан с широким внедрением ЭВМ в образовательную практику. Ключевыми терминами этого периода стали интеллектуальные обучающие системы, компьютерно-ориентированные системы обучения, компьютерная поддержка учебного процесса, компьютерные системы контроля знаний. Главным недостатком разработок этого периода была их стационарность и автономность, связанная с использованием «больших» вычислительных машин или, в лучшем случае, терминалов.

Третий этап (с 80-х годов прошлого века) начался с появлением компьютерных сетей и персональных компьютеров. Исключительно мощный импульс в развитии образовательных технологий связан с использованием глобальной сети Интернет. Ключевыми терминами этого периода является Интернет, Web-курсы, гипертекст, виртуальное обучение, виртуальный университет, непрерывное образование, обучение в течение всей жизни, дистанционное обучение, электронное обучение и мобильное обучение.

Остановимся более детально на анализе понятия *«электронное обучение»*. Так, Марк Розенберг трактует термин «e-Learning», как – «использование Интернет-технологий для предоставления широкого спектра решений, обеспечивающих повышение знаний и производительность труда» [5, с. 10].

По мнению Эллисон Роззетти «e-Learning» определяет как, «Web-обучение (WBT) или электронное обучение, или онлайн обучение – это подготовка кадров с помощью материалов, которые находятся на сервере или на компьютере, с выходом в Интернет (World Wide Web)» [2]. Специалисты ЮНЕСКО придерживаются мнения, что «e-Learning – это обучение с помощью Интернета и мультимедиа» [1, с. 7].

Помимо приведенных выше, также существует большое количество толкований, в которых выделяются другие аспекты e-Learning – «широкий набор приложений и процессов, которые обеспечивают: обучение, построенное на использовании web-технологий; обучение, построенное с использованием персонального компьютера, виртуальных классных комнат; организацию взаимодействия пользователей по сети [4]. Согласно В.Ю.

Быкову «электронное дистанционное обучение – это разновидность дистанционного обучения, участники которого осуществляют преимущественно индивидуализированное взаимодействие как асинхронно, так и синхронно во времени, преимущественно и принципиально используя электронные транспортные системы доставки средств обучения и других информационных объектов [3].

Опираясь на эти характерные черты и принципы построения электронного обучения, В.М. Кухаренко указывает такие его специфические качественные свойства [3]: 1) гибкость и адаптивность учебного процесса к потребностям и возможностям обучающихся, которые не имеют возможности посещать регулярные занятия, поэтому занимаются в удобное (как для преподавателя, так и для обучающегося) время, в своем темпе и в удобном для них месте; 2) модульность построения учебных программ; 3) новая роль преподавателя: координация учебно-познавательного процесса, корректировка курса, который преподается, руководство учебными проектами, консультирование в процессе составления индивидуального учебного плана, управление учебными группами; 4) специализированные формы контроля качества знаний: традиционные формы контроля качества образования и дистанционные (собеседование, практические, курсовые и выпускные работы, работа в среде компьютерных интеллектуальных тестовых систем и т.п.); 5) использование специальных средств обучения.

В связи с тем, что электронное обучение в последние годы приобрело большую популярность, возникла необходимость в стандартизации подходов к созданию курсов для электронного обучения. К ним предъявляются следующие требования [8]: доступность, адаптация, эффективность, долговечность, возможность многократного использования.

С.А. Семериков выделяет следующие элементы системы электронного обучения, которые являются общими с дистанционным [7, с. 91-92]: *содержательные объекты:* учебный материал разделен на модули, содержащие объекты различной природы – текст, графику, изображения, аудио, анимацию, видео и т.д. Результатом является индивидуализация обучения – обучающиеся получают только то, что им нужно, усваивая знания в желаемом темпе; *сообщества:* обучающиеся могут создавать Интернет-сообщества для взаимопомощи и обмена сообщениями; *экспертная онлайн-помощь:* преподаватели доступны в сети для проведения консультаций, ответов на вопросы, организации обсуждения; *возможности для сотрудничества:* с помощью соответствующего программного обеспечения можно организовывать онлайн-конференции, совместную работу над проектом обучающихся, географически удаленных друг от друга; *мультимедиа:* современные аудио- и видеотехнологии, с помощью которых представлены учебные материалы для стимулирования стремления обучающихся к приобретению знаний и повышения эффективности обучения.

Выводы. Данные о состоянии электронного обучения в России и во всем мире свидетельствуют о крайней необходимости его стимулирования, для того чтобы обеспечить динамичное и прогрессивное его развитие и внедрение на всех уровнях образования, в том числе, – высшего.

Список литературы

1. Bates, T. National strategies for e-learning in post-secondary education and training / Bates Tony. – UNESCO, 2001. – 132 p.
2. Defining eLearning / Performance, Learning, Leadership, & Knowledge Site. [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.nwlink.com/~donclark/ hrd/elearning/define.html.
3. Education World: Educators Battle Over Calculator Use [Electronic resource] // Education World. – Mode of access: http://www.educationworld.com/ a_curr/curr072.shtml
4. E-Learning / Е-Софт Девелопмент [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://www.web-learn.ru/
5. Rosenberg, M. Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge / Marc J. Rosenberg, Ph. D. // ASTD International Conference. – June 3. – Atlanta, 2007.
6. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) Version 1.2 / Advanced Distributed Learning, 2001. – 55 p.
7. Семеріков, С.О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук / С.О. Семеріков. – К., 2009. – 536 с.
8. Стандарт SCORM и его применение. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://cccp.ifmo.ru/scorm/index.html.
9. Глузман Н.А. Роль и место инновационных технологий в образовании // В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании материалы 21-й Международной научно-практической конференции. Под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – 2016. – С. 135-138.

УДК 37(470)''20"

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Давкуш Наталия Валериевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Можарова Евгения Юрьевна
магистр второго курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Аннотация. В статье раскрывается значимость педагогических условий для формирования гендерной идентичности в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерный подход, гендерная устойчивость, дошкольный возраст, предметно-развивающая среда, гендерная идентичность, дифференцированный подход.

Abstract. The article reveals the importance of pedagogical conditions for the formation of gender identity in a preschool institution.

Key words: gender education, gender approach, gender sustainability, preschool age, subject-developing environment, gender identity, differential approach.

Постановка проблемы. Проблема обучения и воспитания ребенка согласно с его гендерной (полоролевой) идентичностью (соответствием) является одной из актуальных задач современной педагогики. Изменения, происходящие в современном социуме, приводят к изменению, а так же постепенному разрушению традиционных стереотипов женского и мужского поведения. В связи с этими изменениями у детей меняется понимание стандартов женского и мужского поведения, а так же их сознание: мальчики копируют женский тип поведения, а девочки мужской тип. Например, у мальчиков нет культуры поведения по отношению к противоположному полу, эмоциональной устойчивости, а так же они слабы физически. В играх могут не демонстрировать соответствующие своему полу модели поведения, а так же показывают неумение договариваться между собой и распределять роли. В процессе трудовой деятельности не всегда могут распределять обязанности в соответствии со своим полом и полом партнера. Поэтому, немаловажно создать необходимые условия для формирования гендерной идентичности дошкольников в условиях дошкольного учреждения [3].

Анализ исследований и публикаций. Значительный вклад в развитие гендерной педагогики внесли работы следующих ученых: Т. Афанасьева, И. Дубровина, И. Кона, В. Кагана, Т. Репиной. Концепция «гендера» основывается на работах А. Айхорна, Дж. Аронфрида, А. Бандуры, Л. Выготского, А. Геззела, А. Мудрика, А. Петровского, П. Сорокина, З. Фрейда, Э. Эриксона. Проблематикой вопросов гендерных стереотипов и социализации гендера занимались А. Алексеева, Ш. Берн, Т. Горичева, И. Кон, У. Липпман, И. Ильин.

В отечественной педагогике и психологии проводились исследования воспитания детей разной половой принадлежности такими учеными как: В. Абраменкова, Л. Арутюнова, Л. Градусова, С. Казарян, Т. Репина, Н. Татаринцева. Проблемами гендерного воспитания занимались Е. Аркин, В. Бехтерев, Л. Выготский, А. Макаренко, А. Ухтомский [3].

Цель статьи. Обосновать значение и особенности педагогических условий формирования гендерной идентичности детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала. Дошкольный возраст – это период в жизни ребенка, в процессе которого родители, а так же педагоги должны понять ребенка и помочь ему реализовать все те уникальные возможности, которые соответствуют его полу. Именно в дошкольном возрасте происходит понимание и принятие своей полоролевой идентичности. В 2-3 года ребенок начинает понимать, к какому полу он принадлежит, а так же соотносит себя с ним. В возрасте 4-7 лет формируется гендерная (полоролевая) устойчивость: ребенок понимает что пол (гендер) полностью и абсолютно необратим, и это не зависит от влияния внешней среды (жизненных ситуаций, желаний ребенка). Происходит осознание того что девочка – это женщина, а мальчик – мужчина. Дети безошибочно определяют свой пол, могут подробно рассказать об отличительных признаках мальчиков и девочек, не только внешних (например, девочки носят платья, а мальчики брюки), но и поведенческих (девочки любят играть в куклы, а мальчики в машинки). Также могут рассказать о различии в поведении мужчин и женщин на основе своих знаний о ролях мамы и папы в своей семье. Одной из целей дошкольных образовательных организаций становится создание условий для становления личности ребенка, с учетом будущей полоролевой идентичности, реализации его внутренних сил и потребностей, приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям, закрепленным в культурно-историческом опыте поколений [4].

Гендерная идентичность – одна из базовых характеристик личности, формирующаяся в результате психологической интериризации (формирование внутренних структур психики с помощью усвоения социальной деятельности) фемининных и маскулинных черт в процессе взаимодействия своего «Я» с другими в ходе социализации и рассматривается как осознание и переживание человеком «Я» в отношении к неким образам-эталонам пола [1].

Гендерное воспитание – это формирование у детей представлений о своей половой роли, гендерной модели поведения, которой должен следовать человек, чтобы его характеризовали как мужчину или женщину, мальчика или девочку. Развитие и сформированность этих представлений необходимы для успешной и эффективной социализации личности в обществе. Основной целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, раскрытие их потенциала и возможностей в современном социуме [1].

В соответствии с вышеизложенным, нами был сделан вывод о том, что в дошкольном учреждении необходимо создавать специальные педагогические условия для разностороннего, гармоничного, полноценного развития личности ребенка согласно его гендерной идентичностью (полоролевой принадлежностью), а именно:

– создание гендерно-сбалансированной предметно-развивающей среды;

– использование дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста с учетом их гендерной идентичности;

– разработка и реализация модели взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения по вопросам гендерного воспитания ребенка.

Рассмотрим их более подробно.

Так, *гендерно-сбалансированная предметно-развивающая среда* – это одна из главных составляющих в процессе воспитания личности ребенка, она является источником накопления социального опыта и индивидуальных знаний. Обеспечивает различные виды активности дошкольников (физическую, игровую и т.д.). Так же является основой для самостоятельной деятельности с учетом полоролевых (гендерных) особенностей. В данном случае, роль педагога заключается в том, чтобы предоставить девочкам и мальчикам все доступные возможности среды и направить их внимание и усилия на использование ее отдельных элементов с учетом гендерных, а так же индивидуальных особенностей [2].

Использование дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания с учетом гендерной идентичности детей дошкольного возраста: во-первых, обеспечивает личностное своеобразие развития ребенка, дает возможность максимального развития всех его особенностей; во-вторых, без учета индивидуальных особенностей детей любое воздействие может оказать на них совсем не то влияние, на которое оно рассчитано. Задача взрослых – создать условия для полноценного развития ребенка в специфических детских видах деятельности с учетом индивидуальных и гендерных особенностей каждого ребенка [2].

Третий условием, бесспорно, можно рассматривать *разработку и реализацию модели взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения по вопросам гендерного воспитания детей дошкольного возраста*. Так как с момента рождения и на протяжении всей своей жизни человек является действительным членом сообщества. Семья, подобно другим социальным механизмам, не может существовать вне традиций, не следуя определенным образцам деятельности, которые воспроизводятся каждым новым поколением. Родительские отношения и образцы воспитания являются теми традициями, которые передаются из поколения в поколение и играют важную роль в воспитании ребенка, и в том числе, в появлении и становлении у него гендерной идентичности.

Выводы. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что основной целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, раскрытие их потенциала и возможностей в современном социуме. Именно поэтому необходимо создавать необходимые педагогические условия для формирования гендерной идентичности в дошкольном учреждении.

Список литературы

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология: метод. пособие / Т.В. Бендас. – Санкт-Петербург : Изд-во Наука, 2013. – 431 с.
2. Градусова, Л.В. Гендерная педагогика: учеб. пособие / Л.В. Градусова. – Москва : Изд-во Наука, 2011. – 69 с.
3. Можарова, Е.Ю. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста / Е.Ю. Можарова // Сборник материалов II Научно-практического семинара «Психолого-педагогическо сопровождение образовательного процесса», 26-27 октября 2017 г., г. Евпатория, 2017. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2018. – 310.
4. Щетитинина, А.М. Полоролевое развитие детей 5-7 лет: метод. пособие / А.М. Щетитинина. – Москва : Изд-во Сфера, 2010. – С. 128 – 132.

УДК 371.13:373.3:007

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Давкуш Наталия Валериевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Павловская Надежда Константиновна

магистр первого курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Аннотация. Данная статья раскрывает сущность процесса формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы, его специфические особенности и значение для профессиональной деятельности. Представлены педагогические условия, соблюдение которые способствует эффективному формированию информационной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, информационная компетентность, учитель начальной школы, младший школьник, информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии.

Abstract. This article reveals the essence of the process of formation of information competence of future primary school teachers, its specific features and importance for professional activity. Pedagogical conditions are presented, observance of which contributes to the effective former information competence.

Keywords: competence, information competence, primary school teacher, Junior should, information and educational environment, information and communication technologies.

Постановка проблемы. В современном обществе, которое представляет собой информационно-коммуникационное пространство, человек должен стремиться к тому, чтобы уметь решать возникающие проблемы быстро и качественно, не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Обучать данному умению необходимо начинать как можно раньше (дошкольный, младший школьный возраст), в связи с этим одной из задач начальной школы является воспитание личности, которая обладает высоким уровнем информационной компетентности, что позволяет быть готовым к изменениям в современном мире. Важную роль в процессе формирования информационной компетентности, а вместе с тем и правильного восприятия, понимания, получения умений работы с информацией занимает учитель начальных классов. Поэтому целью профессиональной деятельности учителя начальных классов является не только формирование учебной мотивации младших школьников, но и содействие развитию личности школьника в условиях информатизации общества. Указанные факты обуславливают изменение требований к профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы. Таким образом, формирование информационной компетентности, как одной из ключевых компетентностей педагога, является необходимым условием эффективной профессиональной деятельности по обучению, воспитанию и развитию младших школьников.

Информационная компетентность, как утверждает К.В. Каменев, – это интегрированное качество личности, которое является результатом отражение процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний [5, с. 34-39]. При этом, данные знания позволяют вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

Цель статьи – рассмотрение специфики процесса формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы, которая отражается в соблюдении ряда педагогических условий.

Изложение основного материала исследования. М.А. Фахретдинова определяет первое условие, которое заключается в выявлении и реализации структуры и содержания формирования информационной компетентности учителя начальных классов [7, с. 7-10]. Это подразумевает, что подготовку будущих учителей начальных классов, относительно умения работать с информацией (в области ИКТ), необходимо осуществлять не только в рамках дисциплин «Технические и аудиовизуальные средства обучения», «Современные информационные технологии» и «Информационные технологии в образовании», но и в процессе изучения других дисциплин, посредством выделения вариативных часов.

Следующим условием эффективного формирования информационной компетентности является усиление профессиональной направленности посредством создания информационно-образовательной среды. Как утверждает Я.А. Вагранменко, время, затраченное на обучение в рамках информационной образовательной среды института, дает возможность перенести полученный опыт в дальнейшую профессиональную деятельность [4, с. 3-10]. Исходя из этого, одна из задач педагогического института заключается в построении и эффективном функционировании информационной среды, при этом важно, чтобы в данную деятельность были активно включены студенты. Для создания данной среды необходимо понимать, что оптимальная информационная среда является совокупностью творческой деятельности всех субъектов образования, не только учителей и обучающихся, но и родителей, а также администрации. С целью функционирования информационной среды необходимо стремиться к формированию профессионального коллектива педагогов, которые способны как к творчеству, так и к развитию в процессе совместной работы в рамках достижения единой цели школы, используя при этом информационно-компьютерные технологии. Процесс подготовки данных специалистов является одной из задач педагогических образовательных учреждений. Будущий учитель начальной школы должен понимать свою роль в информационном образовательном пространстве школы. Соблюдение данного условия затруднительно тем, что выпускникам предстоит не только работать в условиях информационной образовательной среды организации, но и принимать активное участие в процессе ее становления и развития. Будущему учителю начальной школы необходимо четко представлять себе задачи информатизации школы, а также перспективы развития данного направления.

Третье условие, как утверждает Л.А. Семенов, выражается в придании творческого характера учебной работе, посредством привлечения студентов к участию в проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий в период всего обучения в образовательном учреждении [6, с. 112]. У будущих учителей начальной школы будет возможность передать опыт проектной деятельности в школы, посредством реализации новых образовательных стандартов. В связи с этим, использование проектной деятельности актуально в процессе подготовки студентов педагогических ВУЗов.

Преимуществами проектного метода является отказ от авторитарности в обучении и ориентация на самостоятельную работу студентов.

Четвертым условием является включение в педагогическую практику опыта применению информационных технологий в процессе подготовки и моделирования пробных уроков. Необходимо отметить, что одной из задач образовательной организации является создание условий, которые будут способствовать апробации информационно-коммуникационных технологий в период прохождения педагогической практики. Моделирование пробных уроков является неотъемлемым элементом системы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе моделирования уроков способствует формированию рефлексии, что позволяет студентам видеть причины возникших трудностей и находить пути их преодоления.

Последнее, но не менее важное, условие заключается в осуществлении оценки эффективности процесса формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы в рамках учебно-воспитательного процесса. Для осуществления оценки эффективности, необходимо разработать критерии и уровни сформированности, которые должны соответствовать следующим требованиям: описывать различные сферы деятельности обучающихся, отражать специфические особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов, включать количественные показатели и являться удобными для практического применения.

Рассмотрим примерные критерии сформированности информационной компетентности будущих учителей начальной школы, среди них: готовность к формированию компьютерной грамотности у младших школьников, умение организовать учебный процесс на основе средств информационных и коммуникационных технологий, использовать их для управленческой и методической работы. Также важно помнить, что в связи с непрерывным процессом модернизации и обновления программных средств, необходимо формировать готовность у будущих учителей начальной школы к освоению новых программных средств.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующий вывод: реализация указанных условий дает возможность подготовить специалистов, которые будут готовы применять достижения научно-технического прогресса с целью повышения эффективности педагогической деятельности.

Раскрывая специфику процесса формирования информационной компетентности необходимо рассмотреть ее составляющие (компоненты), указанные в работах П.В. Беспалова [3, с. 45-50].

Первый компонент – мотивационный, включает наличие мотива достижения цели, готовность и интерес к выполняемой деятельности, а также постановку и осознание целей информационной деятельности.

Второй компонент – когнитивный: наличие знаний и умений, а также способностей их применения в профессиональной, практической деятельности, умение анализировать, классифицировать и систематизировать информацию.

Третий компонент – операционно-деятельностный, представляет эффективность и продуктивность информационной деятельности, применение информационный технологий в профессиональной сфере.

Четвертый компонент – рефлексивный, обеспечивает готовность к поиску возникающих проблем, и их творческому решению, опираясь при этом, на анализ собственной профессиональной деятельности.

Выводы. Процесс формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы представляет собой важную составляющую профессионализма педагога. Информационная компетентность личности предполагает активную информационную деятельность, потребность самостоятельного поиска, переработки информации, сформированные навыки отбора, творческого переосмысления необходимой информации, что позволит эффективно осуществлять свою учебную и профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Анисимов, П.А. О системе обучения информационным технологиям в ВУЗе / П.А. Анисимов, С.И. Берил, Я.А. Вагранен-ко, Е.В. Саломатина // Педагогическая информатика. – 2001. – №3. – С. 31-36.
2. Белкин, А.С. Педагогическая компетентность / А.С. Белкин. – Екатеринбург: Издательский отдел УрГПУ, 2003. – 224.
3. Беспалов, П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 45-50.
4. Вагграменко, Я.А. Информационные технологии и модернизация образования / Я.А. Вагграменко // Педагогическая информатика. – 2000. – № 1. – С. 3-10.
5. Каменев, К.В. Информационная компетентность как одна из ключевых компетентностей в современной системе образования / К.В. Каменев // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – №6. – Ч.2. – С. 34-39.
6. Семенов, Л.А. Роль информационных технологий в общем образовании / Л.А. Семенов. – Москва: Сфера, 2003. – 232 с.
7. Фахретдинова, М.А. Система повышения компетентности педагога / М.А. Фахретдинова // Профессиональное образование. – 2003. – №8. – С. 7-10.

УДК 378:811

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Ежкова Нина Сергеевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Аннотация: Представлен научный анализ понятия профессиональная культура педагога, содержательно раскрывается эмоциональная культура, рассматриваются её компоненты, особенности развития в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная культура, эмоциональная культура, педагог, профессиональная подготовка.

Abstract: the paper Presents a scientific analysis of the concept of professional culture of a teacher, reveals the emotional culture, considers its components, features of development in the process of professional training.

Key words: professional culture, emotional culture, teacher, professional training.

В условиях модернизации профессионального образования вузы пересматривают свои стратегии позиционирования на рынке образовательных услуг с учетом социально-экономической ситуации. В профессиональной подготовке будущего педагога особое место занимает вопрос развития его культуры. Профессиональная культура педагога - достаточно сложное, многоаспектное понятие, включающее в себя социальные, профессионально-личностные характеристики. Содержательно-ретроспетивный анализ проблемы развития профессиональной культуры показывает, что понятие «культура педагога» раскрывалось в трудах К.Д.Ушинского, В.А.Сухомлинского, Н.И.Пирогова, позднее Ш.А.Амонашвили, Л.М.Митина, В.А.Сластёнина и др. и связывалась с гибкостью поведения, духовностью, интеллигентностью, эрудицией, нравственными и волевыми качествами личности. В современном восприятии профессиональная культура во многом сводится к готовности решать различные профессиональные задачи, демонстрированию развитого профессионального мышления, способностей, умений. Можно выделить целый ряд исследований, в которых рассматривались различные аспекты развития профессиональной культуры педагога, научно обосновывались исследовательская, дидактическая, инновационная, коммуникативная, методическая, деятельностная, эмоциональная и др. Остановимся на эмоциональной культуре.

Развитие эмоциональной культуры как составляющей профессиональной культуры будущего педагога стало активно рассматриваться в трудах психологов и педагогов в конце XX и начале XXI в.в. Можно выделить два основных направления, где эмоциональная культура педагога может находить свое применение. Первое направление: проявление эмоциональной культуры в процессе проектирования и осуществления педагогических задач, организации эмоциональной поддержки детей, использовании методов, пробуждающих разноплановые эмоции и чувства. Второе направление - в экспрессивной стороне поведения, управлении своим настроением, эмоциональными состояниями, в проявлении сопереживания и сочувствия, эмоциональной устойчивости.

Любое общение педагога с детьми должно быть эмоционально ярким и выразительным. Эмоциональная окрашенность общения создаёт атмосферу искренности, взаимопонимания и взаимодоверия, непринуждённости и свободы в выражении чувств, снижает риск возникновения конфликтных ситуаций. В такой атмосфере вся сообщаемая детям информация, а в ряде случаев просьбы, пожелания, требования и т.п. воспринимаются как значимые и важные, возникает настрой на решение учебных задач, активного участия в познавательной

деятельности и др. Во взаимодействии с детьми важно не допускать индифферентности, формальных воздействий на эмоциональную сферу. Понимание и принятие эмоциональных состояний, причин возникновения эмоций и переживаний позволяют достичь эмоционального резонанса с каждым ребёнком, придают чувственную окраску взаимодействиям и взаимоотношениям.

Раскроем особенности профессиональной подготовки будущих педагогов с ориентацией на компоненты, составляющие содержание эмоциональной культуры.

Ценностно-мотивационный компонент – направлен на развитие социально-ценностной мотивации, понимание значения и смысла эмоциональной культуры педагога, стремлении проявлять её в своей профессиональной деятельности. Подготовка в данном направлении должна строиться на пробуждении эмоционального отношения к воспринимаемой научной и практикоориентированной информации.

Когнитивный компонент включает в себя обогащение знаниями в области психологии эмоций, закономерностей их проявления, развития эмоционального интеллекта как способности понимать эмоции других, так и свои, осознавать эмоциональную окраску отношений между субъектами образовательного процесса.

Операционально-процессуальный – владение технологиями влияния на эмоциональную сферу с целью актуализации переживаний, рефлексии эмоциональных проявлений с позиции их целесообразности, адекватности и др. Процесс становления эмоциональной культуры связан с развитием таких умений как перцептивные, аналитические, прогностические и др. Их развитие должно осуществляться с ориентацией на психофизиологические особенности каждого студента, их субъектную позицию, самобытность экспрессивной самореализации и др. Умения, связанные с управлением эмоциями и эмоциональными состояниями детей, входят в группу профессиональных умений. Как показывает анализ научной литературы, процесс их развития подчиняется логике развития профессиональных способов действий в целом. Овладение умениями, связанными с эмоциональными проявлениями педагога, происходит через усвоение научно-теоретических знаний с последующей отработкой способов выполнения действий с помощью специально организованных тренингов, упражнений и т.п.

Развитие профессиональных умений составляющих процессуальную сторону проявления эмоциональной культуры будущего педагога успешно осуществляется на педагогической практике, а также в процессе изучения элективно-модульных курсов, курсов по выбору. В программу педагогической практики важно включать систему заданий, позволяющих соединять сформированные знания об эмоциональной культуре педагога с практическими умениями её проявления. Система заданий, упражнений должна строиться с ориентацией на возрастные и индивидуальные особенности развития эмоциональной сферы детей, специфику образовательных задач и этапов обучения и др.; на интеграцию педагогической, методической, проектировочной и диагностической подготовки в области осуществления эмоциональной поддержки детей и перевод в инструмент педагогической деятельности.

Известно, что подготовка педагогических кадров сегодня должна строится с ориентацией на трудовые действия, среди которых много внимания уделяется паралингвистическим. Студенты, постигая виды профессиональной деятельности, должны согласовывать их с конкретными условиями образовательных организаций, социокультурными ценностями и региональными запросами, что невозможно достичь без учета эмоциональной составляющей педагогической деятельности. Только таким образом, педагог становится в действительности реальным высококультурным профессионалом.

Профессиональная подготовка педагогов в аспекте развития эмоциональной культуры должна быть неразрывно связана с конкретными условиями функционирования современных образовательных организаций, строиться с оптимальным учетом реальных факторов проектирования и организации педагогической деятельности. Эмоциональная культура – важное качество будущего педагога, позволяющее ему успешно и эффективно решать педагогические задачи, продуктивно влиять на каждого ребёнка, испытывать удовлетворенность от выполнения профессиональных функций.

Список литературы

1. Ежкова Н.С. Методическая подготовка практических работников к эмоционально-развивающему образованию дошкольников. //Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал. 2014 - № 3 (31). – С. 182-187

2. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учебно-методическое пособие, М.: МПСИ, Флинта, 2001. – 191 с.

3.Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: Монография. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 155 с.

УДК 371

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К НАПИСАНИЮ ПРОЕКТНЫХ РАБОТ

Зайцева Виктория Анатольевна,

учитель истории и обществознания МБОУ «Черноморская средняя школа №2»

Аннотация. Статья посвящена раскрытию важности написания научно-исследовательских работ для школьников и педагога. Выделяются и объясняются этапы написания работы с учётом региональных особенностей Крыма. За основу взят пример крупнейшего конкурса-защиты Крыма – участие в МАН «Искатель».

Ключевые слова: мотивация, научно-исследовательская работа, Малая академия наук.

Abstract. The article is devoted to the opening of the writing importanse scientific research works of the schoolchildren and the teacher. The stages of the writing work are distinguised and extlained using the district peculiarities of the Crimea. As an example of the huge competition of the Crimean defence is the taking part is the Small academy of sciences “Iskatel”.

Key words: reason, scientific research work, the Small academy of sciences.

Постановка проблемы: Современность требует высокопрофессиональных специалистов. Навыки получения знаний и способы их реализации закладывает именно общее образование. Однако школьная программа

не предполагает полного раскрытия творческого потенциала и организацию свободного времени обучаемых, поэтому важную роль в образовании играет развитие творческих способностей учеников вне учебного времени. В Республике Крым есть все условия и для учеников, и для учителей, демонстрирующих высокий уровень подготовки обучаемых, раскрыть себя в этом направлении. Проблемой является момент наличия свободного времени и отсутствие навыков подготовки учеников к написанию научно-исследовательских или проектных работ.

Цель статьи – раскрытие этапов подготовки школьников к написанию проектных работ.

Изложение основного материала исследования

Каждому педагогу необходимо саморазвиваться, самосовершенствоваться. На это уходит, порой, всё свободное время. Однако, мало, кто знает, что любое успешное старание работника образования обязательно оценивается при его аттестации. Немаловажную роль при аттестации педагога имеют полученные баллы за «Результаты участия обучающихся в конкурсах, соревнованиях, имеющих официальный статус» [2]. Именно к этому пункту относится результативность обучаемых, которых может подготовить каждый учитель в результате написания научно-исследовательской работы. Этот фактор – один из немногих, объясняющих, почему педагог может заниматься исследовательской деятельностью с учениками. Ещё одним важным моментом является то, что за подготовку победителей и призеров регионального этапа учитель награждается Грамотой Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым. Это, в свою очередь, также добавляет баллы к аттестации [2]. К тому же являясь руководителем написания научно-исследовательской работы – учитель выполняет одну из важнейших задач образования – воспитывает патриотов своей страны, родного края, углубляя знания помимо уроков истории и краеведения.

Не многие наши коллеги-историки знают, что научную деятельность с учащимися школы можно начинать с 5 класса. В Республике Крым действует Малая академия наук Крыма «Искатель» и для обучаемых с 5 по 8 классы проводится конкурс исследовательских работ и проектов «Шаг в науку». Для более старшего звена – конкурс-защита научно-исследовательских работ МАН «Искатель» – с 8 по 11 классы.

Самым важным, на наш взгляд, является первый этап. А.Ф. Кошурников выделяет несколько этапов научных исследований. Первым из них он называет мотивационным [4, с.20]. Среди видов мотивации по его мнению существует три: 1) Естественное любопытство человека. 2) Социальный заказ. 3) Возможность творческого решения [4, с.21]. Все эти виды подходят к мотивации учащихся. Школьника действительно нужно заинтересовать. Обучаемых в основном общем уровне образования замотивировать только и можно тем, чтобы ученик сам выбрал интересную ему тему работы. Для этого звена учеников важен критерий обязательной оценки их труда. Для 5-8-х классов поощрительных положительных отметок, похвалы, грамоты достаточно, чтобы ученик взялся за работу. Для среднего общего уровня обучаемых требуется несколько иная мотивация, т.к. это уже ученики, формирующие своё мировоззрение, ценности, ориентиры. В данном возрасте обучаемых можно смотивировать, как и учащихся основного общего уровня – выбором темы, интересной самому ученику. Но так как 10-ти – 11-тиклассники – ученики с размеренным образом жизни и построенным графиком личного времени – необходим еще один фактор мотивации. Если ученик выбирает профессию, связанную с историей, экономикой, юриспруденцией, культурологией и пр. науками – мотивацией может послужить цитата и.о. ректора КФУ им. В. И. Вернадского А. П. Фалалеева: «…Университет давно поддерживает движение МАН. Победители конкурса получают при поступлении в КФУ 10 дополнительных баллов по профильным дисциплинам, а призеры – 5 баллов…» [7]. Если же ученик собирается связать свою будущую карьеру ни с историей и смежными с нею науками – тогда замотивировать можно распоряжением Совета министров Республики Крым от 15 августа 2017 года «О назначении стипендий Совета министров Республики Крым действительным членам Малой академии наук школьников Крыма «Искатель». В этом документе указывается, что ребята, получившие звание «действительный член МАН» получают стипендию «…Совета министров Республики Крым, в размере 2314 рублей каждая…» [3].

Следующим этапом научно-исследовательской работы является сам творческий процесс. Ученик совместно с учителем составляет план работы и в зависимости от направленности тематики собирает информацию, проводит эксперименты, опыты, применяет различные методы и оформляет в соответствии с требованиями написания научной работы. Единственным отличием работы ученика и, к примеру, студента является объём работы. Как правило, исследовательская работа не должна превышать 20 листов печатного текста. Структура написанной работы, как в любой научной работе – одинакова: введение, основная часть, заключение, список использованной литературы, приложения. Также для защиты необходимо подготовить презентацию на несколько слайдов, раскрывающих суть работы и показывающих реальный вклад ученика в науку. В результате авторства работы школьник приобретает навыки написания и защиты будущих курсовых работ.

Третьим этапом является заочный этап. Жюри любого конкурса посматривают работу и её оценивают по следующим критериям: «…Аргументация выбора темы и методов исследования; степень самостоятельности и личный вклад автора в работу; чёткость, логичность, последовательность и грамотность изложения материала…» [5]. Следует отметить, что, если работа не набрала проходного балла при заочном оценивании – четвёртого этапа защиты может и не быть.

Заключительный, четвёртый этап написания исследовательской работы – её защита. Как правило, в любом очном этапе защиты исследовательской работы даётся одинаковый регламент – 7 минут на презентацию работы и 3 минуты на вопросы оппонентов. В ходе последнего этапа жюри обращает внимание на «…квалифицированное ведение дискуссии; наличие и целесообразность дополнительного материала, который наглядно представляет основные результаты исследования; культура речи, свободное владение материалом…».

Выводы: в ходе написания научно-исследовательских работ школьников выделяем четыре этапа: 1) мотивационный; 2) творческий процесс написания работы; 3) заочный этап оценивания работы жюри; 4) очная защита написанной автором работы. Самым важным этапом среди всех является, на наш взгляд, мотивационный, т.к. именно в этом этапе учитель заинтересовывает ученика и объясняет ему, в чём смысл написания работы и в чём важность и польза её написания.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 г. N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL.: http://zakon-ob-obrazovanii.ru
2. Приложение №3к приказу Министерства образования науки и молодежи Республики Крым, от « 12 » февраля 2016г. №162 [Электронный ресурс]. https://armschool-1.educrimea.ru
3. Распоряжение Совета министров Республики Крым от 15 августа 2017 года № 887-р [Электронный ресурс]. – URL.: http://crimea-man.ru
4. Кошурников А.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие/ Мин-во с.-х. РФ, федеральное гос. бюджетное образов. учреждение высшего проф. образов. «Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова». – Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2014. –317 с. [Электронный ресурс]. – URL.: http://metodichka.x-pdf.ru
5. Методические рекомендации для организации и работы школьного отделения Малой академии наук/Под ред. Скопинцевой-Китюк Е.Е. [Электронный ресурс].http://crimea-man.ru
6. Основы научных исследований. Учебное пособие для бакалавров / М. Ф. Шкляр. — 4 е изд. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2012. — 244 с.
7. Республиканский конкурс-защита научно-исследовательских работ учащихся-членов Малой академии наук «Искатель» в КФУ. [Электронный ресурс]. Симферополь, http://cfuv.ru/glavnoe
8. Сборник научных трудов SWorld / Под ред. С.В. Куприенко.– Одесса: Куприенко, 2013. – Т. 1, №2 [Электронный ресурс]. – URL.: http://kpfu.ru/staff_files/F188454393/31_konf.pdf
9. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. — М.: ВЛАДОС, 2002. — Ч. 1. — 304 с.
10. Юные ученые Крыма приняли участие в финале конкурса-защиты Малой академии наук «Искатель»: [Электронный ресурс]. Симферополь, https://monm.rk.gov.ru (27.032018)

УДК 371.13:373.2:

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Колосова Наталия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «исследовательская культура», дано авторское определение исследовательской культуры будущего воспитателя детей дошкольного возраста, выделены и охарактеризованы ее структурные компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), обоснована необходимость их системного формирования.

Ключевые слова: исследовательская культура, будущие воспитатели детей дошкольного возраста, компоненты исследовательской культуры.

Abstract. The article presents an analysis of the concept of “research culture”, the author’s definition of the research culture of the future teacher of preschool children, identified and characterized its structural components (motivational value, cognitive activity, reflexive and evaluation), the necessity of their systemic formation.

Key words: research culture, future preschool teachers, components of research culture.

Постановка проблемы. Происходящие в современном обществе социокультурные процессы, модернизация образования обуславливают серьезные требования к личности педагога, потребность в высококвалифицированных, компетентных учителях, воспитателях, способных к творческой, инновационной, исследовательской деятельности. Спектр задач, которые каждый день должен решать педагог, требует не только теоретической и практической подготовки, но и умения творчески подходить к решению различных задач, умения их критически анализировать, выявлять причинно-следственные связи, прогнозировать события и явления, реализовать объективные, достоверные научные исследования на основе научной этики, толерантности и гуманизма. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема формирования у будущих воспитателей детей дошкольного возраста исследовательской культуры.

Цель статьи – раскрыть сущность и структуру исследовательской культуры будущих воспитателей детей дошкольного возраста, проанализировать отдельные аспекты ее формирования.

Изложение основного материала исследования. Прежде чем перейти к характеристике понятия «исследовательская культура», рассмотрим более общую категорию – «культура», которая имеет множество смысловых оттенков, связанных со спецификой использования. В наиболее широком смысле культура трактуется как совокупность всех видов преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности, воплотившиеся в материальных и духовных ценностях. Г.В. Драч, В.М. Межуев, Э.С. Маркарян подчеркивают, что культура по своей сути обеспечивает реализацию самой деятельности, способ ее осуществления. Ряд авторов (А.И. Арнольдов, Н.С. Злобин, Л.Н. Коган и др.) в качестве системообразующего компонента культуры рассматривают творческую деятельность людей, создающих культурные ценности и дающих новые формы развития природе и обществу.

Исследовательская культура, как мера и способ творческой самореализации личности также имеет множество трактовок, определений, научных подходов к структуре. Ее отдельные аспекты, творческие и методологические элементы отражены в работах Ю.К. Бабанского, Е.В. Бережновой, Б.С. Гершунского, С.А. Гильманова,

В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, М.М. Поташника и др. Рассматривая специфику исследовательской культуры как одной из ведущих целей современного образования, Т.Е. Климова делает акцент на том, что это «сложное, динамичное качество личности, характеризующее готовность учителя к решению педагогических проблем методами научного познания и синкретически соединяющее в себе ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный, деятельностно-практический компоненты» [5, с. 18].

Многие ученые подчеркивают интегративный характер исследовательской культуры. В частности В.И.Маркова считает, что этот вид культуры объединяет «…гуманистическую направленность, методологическую рефлексию, профессиональные потребности и мотивы личностной самореализации, преобразовательные способности в освоении способов и приемов решения творческих профессиональных задач, индивидуальный стиль деятельности» на уровне «…личности и субъекта инновационной деятельности» [6, с. 7–8]. В свою очередь Н.Г.Хмызова обращает внимание на личностно-ориентированный характер исследовательской культуры, которая проявляется в «…осознанной готовности к научно-исследовательской работе и способности адаптироваться в профессиональной деятельности и включающее в себя аксеологический, технологический, личностно-творческий компоненты» [8, с. 9].

Согласно И.Ф. Исаеву и Г.В. Макотровой, исследовательская культура, как качество личности, характеризуется единством знаний целостной картины мира, умений и навыков научного познания, ценностного отношения к его результатам, а также обеспечивающее ее (личности) самоопределение и творческое саморазвитие [4]. Н.В. Ардашева к этой характеристике добавляет исследовательский опыт, положительное отношение к процессу и результату исследования, осознание значимости исследовательской деятельности (познавательный, операционно-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты) [1, с. 7].

В.П. Жуковский и Е.А. Афонина, раскрывая специфику исследовательской культуры, описывают более обобщенные аспекты: личностный (качественные уровни самосознания исследователя-педагога, проявляющиеся в способности видеть многогранность мира); поведенческий (направленность на поиск, обработку и анализ новой информации); оценочный (позитивное отношение к исследовательской деятельности); профессионально-педагогический (процесс приобретения, факт наличия и тенденции развития опыта исследования [2, с. 81].

По мнению В.Г. Паршукова, исследовательская культура напрямую связана с уровнем развития сущностных сил человека-исследователя, его способностями и осознанием себя «…как субъекта исследовательской деятельности, умеющего принимать решения и нести ответственность за свои действия и поступки» [7, с. 67].

Анализ научных публикаций дал возможность уточнить понятие «исследовательская культура будущего воспитателя детей дошкольного возраста», под которой мы понимаем интегративное, динамическое образование личности, которое характеризуется активной позицией будущего воспитателя, его готовностью к осуществлению исследовательской деятельности, решению профессиональных задач методами научного познания и состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного (см. схему).

Высокий уровень исследовательской культуры дает возможность воспитателю не только использовать в своей работе общеизвестные методы и технологии, но и осуществлять активную и успешную исследователь-

скую деятельность, получать новые знания о профессиональной деятельности, способах ее преобразования и оптимизации, вносить свой вклад в общественную культуру, быть не просто педагогом, а творческим педагогом-исследователем.

Процесс формирования исследовательской культуры является достаточно длительным, сложным и должен начинаться с первого курса обучения в вузе. Эффективность этого процесса обеспечивается дисциплинами учебного плана, непосредственно связанными со становлением того или иного компонента. Так, мотивационно-ценностный компонент исследовательской культуры будущих воспитателей успешно формируется в ходе изучения дисциплин «Введение в педагогическую деятельность» (1 курс), «Дошкольная педагогика» (2 курс); когнитивно-деятельностный – дисциплин «Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования» (2-3 курсы), частные методики (3-4 курсы), «Современные информационные технологии» (4 курс); рефлексивный – дисциплины «Основы научных исследований» (4 курс) и др. За четыре года обучения у будущих воспитателей формируется представление об образовании как о социально-культурном феномене, обеспечивающем качественно новый уровень общечеловеческой культуры; о научном знании как неотъемлемой части мировой культуры; о человеке как творении и творце культуры; происходит становление научного мировосприятия как проекции ценностной системы будущего воспитателя-исследователя – его идеалов, взглядов, убеждений, оценочных суждений. Важное место в системе подготовки занимает стимулирование творческого мышления, определение личностного смысла социокультурных, педагогических и исследовательских ценностей, гуманистической парадигмы, вооружение обучающихся целым спектром различных средств и методов научного познания, умением их комбинировать, расширять контекст научного поиска, углубляя его междисциплинарный, интегрирующий характер.

Необходимо отметить, что содержательная насыщенность и информативность изучаемых дисциплин должна быть напрямую связана с исследовательской деятельностью обучающихся и спецификой их будущей профессиональной деятельности, а сложность исследовательских заданий, выполняемых будущими воспитателями, зависеть от сформированности у них соответствующего опыта (от элементарных заданий, направленных на усвоение алгоритма решения исследовательских задач, до проведения самостоятельной исследовательской деятельности). Например, в рамках самостоятельной работы обучающимся 1 курса предлагаются задания, направленные на формирование умения определять главную мысль предложенного текста, выделять его ключевые идеи, подбирать наиболее емкое название. Эти задания приучают будущих воспитателей анализировать полученную информацию, устанавливать логические и причинно-следственные связи между частями текста, что в дальнейшем будет способствовать успешному определению объекта и предмета исследования, задач и т.д. при написании выпускной квалификационной работы. Постепенное усложнение заданий (составление тезисов, написание реферата, научной статьи, моделирование различных ситуаций) стимулирует к более глубокой, тщательной подготовке и самостоятельной организации исследовательской деятельности, что способствует формированию отдельных компонентов исследовательской культуры. Выполнение наиболее сложных видов исследовательской деятельности, предполагающих максимальную самостоятельность будущих воспитателей (участие в научно-исследовательских проектах, проведение логически завершенного исследования в рамках подготовки выпускной квалификационной работы, ее публичная защита перед аудиторией) требует от обучающихся достаточно высокого уровня сформированности исследовательской культуры как целостного, системного образования.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что формирование исследовательской культуры будущих воспитателей детей дошкольного возраста является длительным процессом, который осуществляется на базе изучения дисциплин учебного плана и продолжается в течение всего периода обучения в вузе. Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется обоснование технологии формирования исследовательской культуры будущих воспитателей.

Список литературы

1. Ардашева, Н.В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Н.В. Ардашева ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2011. – 22 с.
2. Жуковский, В.П. Формирование исследовательской культуры педагога в системе дополнительного профессионального образования / В.П. Жуковский, Е.А. Афонина // Вестник Белгородского института развития образования. – 2015. – № 2. – С. 79–86.
3. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике крым: опыт системного проектирования // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2014. № 2 (28). С. 21-26.
4. Исаев, И.Ф. Учебно-исследовательская культура как фактор творческого саморазвития старшеклассника в профильном обучении : монография / И.Ф. Исаев, Г.В. Макотрова ; ГОУ ВПО «Белгор. гос. ун-т», Науч.-исслед. лаб. «Проблемы формирования проф.-пед. культуры». – Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. – 234 с.
5. Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т.Е. Климова ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2001. – 38 с.
6. Маркова, В.И. Развитие исследовательской культуры учителя как фактор инновационной деятельности / В.И. Маркова // Реализация интегративного подхода в системе формирования и развития профессиональных компетентностей педагогов средней общеобразовательной школы: м-лы межрег. науч.-практ. конф. – Киров: КИПК и ПРО, 2007. – С. 39–44.
7. Паршуков, В.Г. Исследовательская культура как механизм достижения образовательных результатов: Практикоориентированная монография для преподавателей образовательных организаций основного общего, среднего общего, дополнительного и среднего профессионального образования / В.Г. Паршуков. – Москва : Спутник+, 2015. – 180 с.
8. Хмызова, Н.Г. Формирование научно-исследовательской культуры у будущих педагогов профессионального обучения : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Н.Г. Хмызова ; Тул. гос. ун-т. – Тула, 2013. – 23 с.

УДК 37.032-053.4

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Колосова Наталия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Орлова Елена Александровна

магистр второго курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Аннотация. В статье рассматриваются критерии и уровни сформированности здорового образа жизни у детей, описаны результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, здоровый образ жизни.

Abstract. The article deals with the criteria and levels of formation of a healthy lifestyle in children, describes the results of the ascertaining experiment to identify the level of formation of a healthy lifestyle in preschool children.

Key words: preschool children, a healthy lifestyle.

Постановка проблемы. Сохранение и укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни подрастающего поколения признаны важнейшими задачами общегосударственного масштаба. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования определен гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека [4]. В соответствии с ФГОС ДО важнейшей задачей дошкольного образования является формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни [3]. В период до 7 лет у ребенка происходит интенсивное развитие организма, закладываются основные черты личности, формируется характер и правильно организованная воспитательно-образовательная работа «…нередко в большей степени, чем все медико-гигиенические мероприятия, обеспечивает формирование здоровья и здорового образа жизни» ([2]).

Изучению отдельных аспектов формирования здорового образа жизни у детей посвящены исследования Н.Н. Авдеевой, А.Л. Венгера, В.А. Деркунской, В.Н. Дубровского, Э.М. Казина, Т.Г. Кареповой Ю.П. Лисицына, В.А. Сластенина, Е.А. Смирновой, П.И. Филипова, Б.Н. Чумакова и др. Учеными доказано, что именно в дошкольном возрасте у детей появляется интерес к своему здоровью, бережное отношение к своему организму, закладываются основы ведения здорового образа жизни.

Цель статьи – выявить состояние работы по формированию здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала исследования. Первым этапом формирования здорового образа жизни у детей является диагностика сформированности представлений дошкольников о понятии «здоровый образ жизни», его отдельных элементах (соблюдение режима, гигиенических процедур, двигательной активности) и умений реализовывать эти элементы в повседневном поведении и деятельности доступными способами (вовремя ложиться спать, чистить зубы, мыть руки, делать зарядку).

Учитывая вышесказанное и основываясь на результатах анализа научной и методической литературы были разработаны критерии и показатели сформированности представлений детей о здоровом образе жизни: когнитивно-содержательный (знания о человеке, его организме, представления о здоровье, факторах риска, профилактике заболеваний и культуре здорового образа жизни), эмоционально-мотивационный (мотивы здоровьесберегающего поведения, потребность в соблюдении здорового образа жизни, эмоциональное отношение к нему) и деятельностно-практический (реализация элементов здорового образа жизни на практике). Все показатели оценивались по 3-х балльной системе, в которой каждый балл выражал содержание существующего уровня. Опираясь на средний балл, мы определили общий уровень сформированности здорового образа жизни у старших дошкольников (высокий, средний, низкий).

Для диагностики когнитивно-содержательного критерия с детьми проводилась беседа «Здоровый образ жизни и Я». Детям было предложено ответить на вопросы: Как ты считаешь, что такое «здоровье»? Кого можно назвать здоровым человеком? Чем здоровый человек отличается от больного? Какие полезные продукты ты знаешь? Чем они полезны? Почему полезно гулять свежем воздухе? Знаешь ли ты, что такое «вредные привычки»? Как ты понимаешь словосочетание «здоровый образ жизни»? Как ведение здорового образа жизни влияет на здоровье? По результатам беседы выявлено, что большинство детей рассматривают «здоровье» как состояние человека, когда он не болеет. Здорового человека они характеризуют как «веселого» и «когда ничего не болит». В свою очередь больной человек, по мнению детей, испытывает такие чувства как «боль», «трудно дышать», «болит горло». Большинство детей верно выбрали полезные для здоровья продукты, однако сказать, чем именно они полезны, не смогли. В целом дошкольники имеют слабые представления о факторах, влияющих на здоровье человека. Зависимость здоровья от собственных действий и от состояния окружающей среды дети установить не смогли. Также испытывали трудности в характеристике здорового образа жизни и его влиянии на здоровье. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что у большинства детей знания о здоровом образе жизни поверхностны. Проанализировав полученные данные, мы пришли к следующим результатам: 4 (16,7%) ребенка экспериментальной группы и 4 (16%) ребенка контрольной группы имеют высокий уровень сформированности когнитивно-содержательного компонента, у 12 (50%) детей экспериментальной группы и 14 (56%) детей контрольной группы – средний уровень, у 8 (33,3%) детей экспериментальной группы и 7 (28%) детей контрольной группы – низкий уровень.

Для определения уровня сформированности эмоционально-мотивационного критерия использовалось диагностическое задание «Что делать, чтобы быть здоровым?». В ходе индивидуальной беседы выяснялось, здоров ли ребенок, какое у него настроение, хорошо ли быть здоровым, что здоровье дает человеку, что можно посоветовать мальчику Егору, который не хочет болеть. Выслушав ответы, педагог предлагал дошкольнику: «Нарисуй, пожалуйста, свой ответ. Мы положим твой рисунок в большой конверт и отправим его Егору». После выполнения задания ребенку предлагалось пояснить свой рисунок. Анализ результатов показал, что большинство детей успешно характеризуют свое самочувствие, они с радостью принимались за рисование и объяснение выполненного рисунка. Однако назвать виды деятельности и явления окружающей среды, способствующие сохранению и укреплению здоровья, дошкольники затруднялись. Для этого им требовалась помощь взрослого, его наводящие вопросы или конкретные примеры. Лишь некоторые воспитанники смогли самостоятельно назвать занятия физкультурой и закаливание. Общие количественные результаты показали, что в экспериментальной группе у 3 детей (12,5%) уровень сформированности эмоционально-мотивационного компонента высокий, у 11 (45,8%) – средний и у 10 (41,7%) – низкий; в контрольной группе к высокому уровню отнесено 2 (8%) ребенка, к среднему – у 12 (48%), к низкому – 11 (44%).

Сформированность деятельностно-практического критерия определялась с помощью наблюдения за поведением дошкольников. Цель наблюдения: выявить практические умения и навыки ведения здорового образа жизни. Особое внимание обращалось на оценку инициативности и самостоятельности в ходе режимных моментов и различных видов деятельности (культурно-гигиенические мероприятия, утренняя гимнастика, физкультминутки, подвижные игры, сюжетно-ролевая игра «Больница», гимнастика пробуждения и др.). Наблюдение показало, что в основном дети соблюдают режим дня, культурно-гигиенические мероприятия выполняют самостоятельно, некоторые даже проявляют инициативу в ходе проведения физкультурных занятий. Однако, например, принципы здорового питания дети, хотя и знают, не реализуют в повседневной жизни. В целом, можно сделать вывод, что дошкольники затрудняются применять теоретические знания о здоровом образе жизни на практике. По результатам наблюдения было выявлено, что большинство детей в обеих группах (экспериментальной и контрольной) имеют средний уровень сформированности деятельностно-практического критерия, что составляет соответственно 16 (66,7%) и 17 (68%) ребенка. К низкому уровню отнесено 8 (33,3%) детей в экспериментальной группе и 8 (32%) контрольной группе. Высокий уровень выявлен не был.

Выводы. Проанализировав общие данные констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что результаты в двух группах (экспериментальной и контрольной) примерно одинаковые. Большинство детей старшего дошкольного возраста были отнесены к среднему уровню сформированности здорового образа жизни. Исследование показало, что работа по формированию здорового образа жизни носит эпизодический характер и требует поиска новых форм и методов работы с детьми и родителями.

Список литературы

1. Деркунская, В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников. Учебное пособие. / В.А. Деркунская. – М.: Педагогическое общество России, 2005 – 96 с.
2. Касьянова, Л.Г. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л.Г. Касьянова. – Екатеринбург, 2004. – 23 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» / Министерство образования и науки РФ. – Москва : Просвещение, 2013. – 20 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. – М. : Эксмо, 2015. – 208 с.

УДК 37.035:373.2:37.018.12

ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОСТИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

Колосова Наталия Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Пашко Ольга Васильевна
магистр второго курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме воспитания гуманности у детей дошкольного возраста. Авторы раскрывают сущность понятия «гуманность детей дошкольного возраста», его структурные компоненты, обосновывают организационно-педагогические условия воспитания гуманности. Особое внимание уделяется описанию экспериментальной работы по воспитанию гуманности у детей в условиях дошкольного учреждения и семьи.

Ключевые слова: воспитание гуманности, дети дошкольного возраста.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of education of humanity in preschool children. The authors reveal the essence of the concept “humanity of preschool children”, its structural components, substantiates the organizational and pedagogical conditions of education of humanity. Special attention is paid to the description of experimental work on the education of humanity in children in pre-school and the family.

Key words: education of humanity, preschool children.

Постановка проблемы. Гуманизм как одна из фундаментальных характеристик общественного сознания заключается в отношении к людям как к наивысшей ценности и проявляется в альтруизме, желании творить добро, помогать людям, милосердии, сострадании. В наше время обращение к гуманизму обусловлено сложным социально-экономическим состоянием общества, установлением приоритета индивидуально-потребительских ценностей. Особо ощутимым становится влияние на человека таких явлений как агрессив-

ность, жестокость, равнодушие. Поэтому важной задачей современного образования и необходимым условием духовно-нравственного прогресса общества является воспитание гуманной личности (В.А. Сухомлинский [3]).

Цель статьи – раскрыть особенности воспитания гуманности у детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала исследования. Воспитание гуманности у детей – сложный педагогический процесс, в основе которого лежит гармоничное развитие чувств и навыков поведения. Психологические исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина доказали, что дошкольный возраст является наиболее сенситивным для воспитания гуманности, поскольку в результате овладения ребенком социальным опытом начинают формироваться нравственные мотивы и чувства, усваиваются моральные нормы и ценности.

В трудах ученых проблема воспитания гуманности у детей представлена различными аспектами: воспитание милосердия (И.А. Княжева), отзывчивости (Е.О. Смирнова), миролюбия (О.В. Сытина), сочувствия, сопереживания (А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова), доброты (С.В. Ашикова, С.И. Семенака), гуманного отношения к людям (Л.В. Артемова, О.В. Вакуленко, В.К. Котырло, В.П. Пушмина), взаимопомощи (Т.И. Пониманская, Т.А. Репина); формирование гуманности (О.В. Авраменко) и опыта гуманного поведения (Н.И. Цуканова).

В педагогической теории и практике общепризнанным является положение о том, что развитию личности способствует обеспечение эмоционального благополучия. С точки зрения современной педагогики, это означает удовлетворение потребности в полноценном общении со взрослыми – родителями и воспитателями, установление доброжелательных взаимоотношений между детьми, развитие у них гуманных чувств, сформированность детского сообщества и др. Характеризуя роль педагогических ценностей, исследователи особое значение придают проблеме гуманистических ценностных ориентаций взрослого, в структуре которых приоритетное место занимает принятие личности ребенка. Ведь для полноценного развития ребенка необходимы его положительное отношение к себе, ощущение ценности своего «Я», вера в свои силы и возможности, что подтверждается отношением взрослых.

Анализ психолого-педагогической литературы и результатов научных исследований позволили уточнить сущность понятия «гуманность детей старшего дошкольного возраста» под которым понимается нравственное качество, включающее осознание и понимание детьми норм гуманности, наличие гуманных чувств и повседневное гуманное поведение. Психологические образования периода дошкольного детства: ориентация детей на социальные отношения; развитие произвольности психических процессов, самооценки, личностных форм общения, опосредованных мотивов поведения; формирование новых видов деятельности – существенно влияют на развитие нравственных качеств, чувств, мотивов и поступков, формирование нравственного опыта, в совокупности составляя структуру гуманности как нравственного качества: когнитивный компонент (представления и знания о нормах гуманности); эмоциональный компонент (гуманные чувства) и деятельностный компонент (гуманные поступки и взаимоотношения). Регуляторами гуманности выступают моральные нормы и положительное эмоциональное отношение к их выполнению, интерес к природной и социальной среде, а также осознание себя гуманным человеком, основанное на соответствующем отношении к другим (близким людям, сверстникам, педагогам).

С.А. Козлова и Т.А. Куликова описали механизм формирования нравственных качеств у ребенка дошкольного возраста, который в полной мере можно отнести и к воспитанию гуманности как нравственного качества: «знания и представления + мотивы + чувства и отношения + навыки и привычки + поступки и поведение = нравственное качество ребенка-дошкольника» [2].

По мнению С.С. Быковой, основой воспитания гуманности у детей является понятие «гуманные чувства», т.е. переживание реальных гуманных отношений, которые «…превращаются в побудительное начало действий, поступков, становятся мотивом поведения» [1, с. 63].

На основе оценки педагогического потенциала различных условий и средств нравственного воспитания детей дошкольного возраста были обоснованы организационно-педагогические условия воспитания гуманности у детей дошкольного возраста: организация жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении на принципах гуманистического воспитания; взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в процессе воспитания гуманности; обогащение опыта гуманного поведения детей.

Экспериментальная работы строилась по двум основным тематическим направлениям: «Я среди людей» – формирование гуманности по отношению к людям (близким, сверстникам, другим людям) и «Я и окружающий мир» – формирование гуманности по отношению к окружающей среде. Первое направление предполагало воспитание гуманного отношения к родителям, сверстникам, другим людям, поскольку связь с человеческим окружением дает возможность ребенку проявить доброту, сострадание, милосердие. Необходимо отметить, что именно в семье, в ближайшем окружении сосредотачиваются первые проявления гуманности детей. Второе направление направлено на воспитание гуманности по отношению к природе, вещам, формирование понимания того, что все окружающее является отражением нас самих и его необходимо беречь.

По каждому тематическому направлению была определена тематика этических бесед, подобраны произведения художественной литературы, разработаны ситуации нравственно-этического содержания.

Работу в рамках тематического направления «Я среди людей» начали с проведения этических бесед на темы: «Умею ли я быть внимательным и чутким?», «Наши бабушки и дедушки», «Наши добрые сердца», «Мы и волшебные слова», «Ты живешь среди людей» и т.д. Дошкольники вместе с родителями, в зависимости от темы беседы, выполняли различные задания: разучивали народные пословицы о добре и зле; читали предложенные художественные произведения с обязательным обсуждением (Е. Бехлерова «Капустный лист», С.В. Михалков

«Дядя Степа», В.А. Сухомлинский «Как Сережа научился жалеть» и др.); делали из природного материала и бумаги дерево Добра. Для обобщения знаний по данному направлению проводили дидактические игры «Хорошо-плохо», «Если ты человек, то должен…» и др. Кроме указанных видов деятельности с детьми проводились игровые тренинги «Комплименты», «Волшебные очки», «Грустная мама», «Добрый гном» и т.п., основная цель которых – научить дошкольников понимать эмоциональное состояние других людей, его причины.

Для того, чтобы стимулировать проявление гуманного поведения детей по отношению к близким людям был организован праздник для мам и бабушек; по отношению к сверстникам – «День сюрпризов»; по отношению к другим людям – «День добрых дел» и благотворительная акция. К проведению мероприятий активно привлекались родители, которым предлагалось выполнение конкретных заданий. Например, к празднику мам и бабушек – подготовить аудиозаписи рассказов мамы или бабушки о себе, ко дню сюрпризов – продумать вместе с ребенком, какой сюрприз сделать для друзей, к благотворительной акции – вместе с детьми собрать игрушки для детей-сирот.

Работа по тематическому направлению «Я и окружающий мир», аналогично первому направлению началась с проведения этических бесед на темы: «Я, мы и природа», «Братья наши меньшие», «Береги свои и общественные вещи». Также детям предлагалось решить нравственно-этические ситуации, отражающие отношение к окружающему. По нашим рекомендациям родители принимали активное участие в этой работе. Им были предложено: оборудовать дома живой уголок; прочитать и обсудить художественные произведения В.А. Сухомлинского «Стыдно перед соловушкой», «Кукла под дождем», Б.В. Заходера «Береги книгу» и др.; изготовить скворечники; показать положительный пример отношения к природе, личным и общественным вещам; провести дидактическую игру «Что такое хорошо и что такое плохо» и др.

В условиях дошкольного учреждения дети выполняли поручения по уходу за растениями и животными, восстанавливали игрушки и книги для младших детей. Проводились игровые тренинги и упражнения: «Поможем Мышонку», «Цветик-семицветик», «На что обиделись книги?».

Знания детей закреплялись в ходе проведения дидактических игр «На что жалуются цветы», «Оказание первой помощи» и др. Вместе с родителями мы направляли работу на то, чтобы дети осознали, что все вокруг нуждается в заботе и уходе; что забота нужна растениям, животным, которые без этого могут погибнуть, вещам, которые могут потерять опрятный вид. Так, например, во время проведения дня охраны окружающей среды дети вывешивали кормушки для птиц, изготовленные дома вместе с родителями. Субботник, проведенный на территории дошкольного учреждения детьми, родителями и воспитателями стал проявлением общей заботы о втором доме дошкольников.

Поскольку благоприятные условия для обогащения и закрепления представлений детей о гуманности, для упражнения дошкольников в гуманном поведении складываются во время игровой деятельности, в экспериментальной работы мы максимально использовали различные виды игр. Так детям предлагались ролевые игры на сюжеты, включающие заботу о человеке, животных: «Больница», «Поликлиника», «Ветеринарная лечебница», «Зоопарк». Подбор игр проводился по двум критериям: а) отражение в содержании игры моментов, позволяющих проявить гуманное отношение к другому; б) степень эмоциональной окрашенности игровых действий детей, в частности проявление сопереживания, сочувствия, оказание помощи и поддержки.

С целью закрепления знаний детей проводили дидактические игры «Улыбнись», «Хорошо–плохо», «Исправь ошибку художника», «Угадай по описанию», «Чудодейственные слова», «Узнай по голосу».

Подвижные игры «Береги предмет», «Свободное», игры-эстафеты «Кто первый», «Эстафета парами» не только вызывали у дошкольников положительные эмоции, но и побуждали к сопереживанию, взаимопомощи.

Особое внимание обращалось на создание в группе дружеской атмосферы, установление доброжелательных взаимоотношений между детьми, развитие у них чувства товарищества, взаимовыручки; совершенствование умения играть в коллективе, действовать сообща, принимать на себя различные роли, согласно правилам игры и правилам поведения; воспитание социально-одобряемых стереотипов поведения.

Для обеспечения усвоения дошкольниками образцов гуманного поведения были организованы инсценировки литературных произведений. Предпочтение отдавалось произведениям В.А. Сухомлинского («Как Сережа научился жалеть», «Почему дедушка такой добрый сегодня», «Седьмая дочь») и народным сказкам, которые использовались в предыдущей работе и были хорошо знакомы детям. Наблюдение позволило сделать вывод, что этот вид работы способствовал обогащению жизненного опыта воспитанников, формированию у них гуманного отношения к окружающим.

Выводы. Таким образом, реализация выделенных организационно-педагогических условий воспитания гуманности детей старшего дошкольного возраста в полной мере способствовала решению поставленных задач исследования. Это выразилось в: обогащении представлений детей о гуманных качествах и способах проявления гуманного поведения по отношению ко взрослым, сверстникам, объектам живой природы; приобретении детьми опыта гуманного поведения путем активизации разнообразной деятельности и обеспечения положительного эмоционального сопровождения; углублении интереса родителей к воспитанию гуманности у детей, повышению их ответственности за каждый поступок, понимании необходимости согласованных действий дошкольного учреждения и семьи.

Контрольный эксперимент показал определенные изменения в уровнях сформированности гуманности у дошкольников. В экспериментальной группе количество детей низкого уровня уменьшилась на 37,0%, а в контрольной на 9,7%. Количество детей среднего уровня снизилось на 3,4% в экспериментальной и не изменилось в контрольной группе. Высокий уровень в экспериментальной группе вырос на 41,5%, тогда как в контрольной

– на 9,7%. Общий анализ результатов педагогического эксперимента показал, что дети экспериментальной группы без побуждения со стороны взрослых осуществляют гуманные поступки по отношению к сверстникам, разделяют радость успеха других, их отношения характеризуются доброжелательностью, заботливостью и внимательностью. Такая динамика в экспериментальной группе убедительно доказывает эффективность проведенной работы.

Список литературы

1. Быкова, С.С. Особенности интегративного подхода к воспитанию гуманности у младших школьников / С.С. Быкова // Интеграция образования. – 2005. – № 1–2. – С. 62–66.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 432 с.
3. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика 1990. – 288 с.

УДК 378:046.002.004

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Мокрецова Людмила Алексеевна
доктор педагогических наук, профессор, ректор Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина
Попова Ольга Викторовна
доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического, дошкольного и начального образования Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина

Аннотация: В Российской Федерации принята Концепция развития непрерывного образования взрослых на период до 2025 года, которая представляет собой систему взглядов на содержание, принципы и основные приоритеты государственной политики, направленной на обеспечение возможностей по реализации права взрослого населения Российской Федерации на образование в течение всей жизни. В Концепции предусмотрена особая деятельность педагога, который и должен обеспечивать сопровождение и взаимодействие со всеми участниками непрерывного образования. В настоящей статье авторы рассматривают цели, задачи и структуру реализации непрерывного образования педагогов, как образования педагога через всю жизнь и особенности реализации компетентностного подхода, как доминирующего при формировании и развитии профессионализма педагога в непрерывном профессиональном образовании.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, компетентностный подход в непрерывном образовании педагога, профессионализм педагога, образование педагога через всю жизнь, структура непрерывного образования педагога.

Abstract: The Russian Federation adopted the Concept for the Development of Continuing Adult Education for the period up to 2025, which is a system of views on the content, principles and main priorities of state policy aimed at providing opportunities to realize the right of the adult population of the Russian Federation to lifelong education. The Concept presents a special activity of the teacher, who should provide support and interaction with all participants in continuing education. In the article, the authors consider the goals, objectives and structure of the continuing education as a teacher's education through life and dwell on the special features of the implementation of a competence approach as dominant in the formation and development of the teacher's professionalism in continuing professional education.

Key words: continuing pedagogical education, competence approach in the teacher’s continuing education, teacher's professionalism, the teacher's life-long education, the structure of the teacher's continuing education.

Постановка проблемы: Непрерывное педагогическое образование – это основа не только личного профессионального развития педагога, обязательное условие формирования и развития его профессионализма, но и потребность социально-профессионального пространства, требующего решения нескольких проблем, таких как ранняя ориентация на профессию, повышение престижа педагогической деятельности, формирование компетенций в ходе образовательной деятельности, научная и научно-методическая подготовка в рамках магистратуры, аспирантуры и профессиональное совершенствование при последующей переподготовке, повышении квалификации, а также получении дополнительного и сопутствующего образования, востребованного на рынке труда.

Цель статьи – исследовать на примере деятельности Алтайского гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина (далее АГГПУ им. В.М. Шукшина) особенности кометентностного подхода в системе непрерывного образования педагога.

Изложение основного материала исследования.

Непрерывное педагогическое образование – это социально-педагогическая система взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки учителя, повышения его профессионального мастерства, развития личностных качеств и способностей в течение всей жизни, это динамично развивающаяся система, которая отличается открытостью, многоступенчатостью, многоуровневостью, многофункциональностью, гибкостью и вариативностью. Показателем развития системы служит постоянное обновление содержания и структуры педагогического образования на всех ступенях и уровнях.

Следует отметить, что постоянные и быстрые перемены структуры рынка труда и потребностей социально-профессионального пространства требуют непрерывной подготовки и переподготовки, непрерывного обучения и постоянной модернизации, углубления полученных ранее профессиональных знаний, совершенствования деловых качеств, умений, а значит, и соответствующих перемен в характере профессиональных квалификаций и компетенций. Исходя из потребностей социума, педагог и сам обязан развиваться и создавать соответствующие условия помощи и поддержки всем нуждающимся в непрерывном профессиональном самосовершенствовании. Это привело к формированию новой парадигмы образования вообще и педагогического в част-

ности, которая положила в основу новый результат: непрерывную подготовку компетентного специалиста – педагога [1]. Мы понимаем, что такая парадигма требует теоретического обоснования и практической реализации всего непрерывного процесса формирования компетенций и компетентностей, рассматриваемых как новый результат непрерывной подготовки педагога.

Система непрерывного педагогического образования в АГГПУ им. В.М. Шукшина строится на принципах:

- многоуровневости и многоступенчатости, обеспечивая как студенту, так и выпускнику возможности для построения индивидуальной образовательной траектории;
- дополнительности базового и постдипломного педагогического образования, где особо подчеркивается значимость системы повышения квалификации [2].

АГГПУ им. В.М. Шукшина имеет свою структуру непрерывного педагогического образования, направленную на поэтапное и планомерное формирование компетенций и применение компетентностного подхода на всех этапах, а также построенную на преемственности, взаимозависимости и взаимоувязанности следующих ступеней:

1. Дополнительное образование детей.
2. Довузовская подготовка и профориентационная работа по привлечению выпускников школ и колледжей в педагогическую профессию.
3. Целевой набор.
4. Организация педагогической подготовки, базирующейся на преемственности образовательных программ бакалавриата, магистратуры и подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.
5. Постдипломное сопровождение и поддержка молодых педагогов.
6. Дополнительное профессиональное образование педагогов в рамках системы повышения квалификации и переподготовки [2].

Структура реализации компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога, сложившаяся на основе анализа многолетних теоретических исследований и практики реализации в АГГПУ им. В.М. Шукшина, представлена на рисунке 1.

Рисунок 1. Структура реализации компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога.

В реальной практике непрерывного педагогического образования, направленного на формирование и развитие профессиональных компетенций педагога, каждое вышеназванное направление в АГГПУ им. В.М. Шукшина обеспечено своей структурой и разнообразными программами.

Одним из основополагающих направлений непрерывного педагогического образования является формирование своей целевой аудитории для подготовки будущих педагогов и это направление в университете представлено системой дополнительного образования детей**.** При этом проводимые нами теоретические исследования дают основание утверждать, что начало компетентностного подхода и основа профессиональной направленности в выборе профессии у ребенка закладывается в детстве. Большое внимание в этом процессе уделяется дополнительному образованию ребенка, где у него реализуется возможность выбирать дополнительные общеобразовательные программы в соответствии со своими потребностями, возможностями и интересами. Педагог в системе дополнительного образования детей не только передает знания, навыки, опыт деятельности, но и оказывает квалифицированную поддержку в самореализации ребенка [3].

Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, обеспечивает реализацию творческих способностей, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся, а так же способствует ранней профессиональной ориентации на педагогическую деятельность. А главное – в условиях дополнительного образования у ребенка имеется возможность полноценно развивать свои потенциальные способности, адаптироваться в современном обществе, полноценно и творчески организовывать свободное время.

В университете используются инновационные модели организации дополнительного образования детей, где особое внимание уделяется следующим аспектам:

– совершенствованию содержания дополнительного образования;
– изучению и внедрению в практику современных педагогических технологий, в том числе и применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
– созданию системы работы с одаренными детьми;

– использованию совокупности инновационных методов, приемов, форм и средств обучения;
– совершенствованию управления дополнительным образованием;
– информатизации образовательного процесса.

В АГГПУ им. В.М. Шукшина реализуется 28 программ дополнительного образования детей, в рамках созданных в университете центров.

1. Международный лингвистический центр, который организует углубленное изучение иностранных языков для детей (английский, немецкий, китайский язык);

2. Образовательный центр, *направления деятельности которого – это* реализация дополнительных общеразвивающих программ для дошкольников и школьников:

– программа раннего развития детей «Умничка» (4-5 лет);
– программа подготовки к школе «Скоро в школу» (6-7лет);
– программы творческой направленности: Изо-студия «Волшебная палитра», «Основы дизайна», «Web-дизайн», «Компьютерная графика»;
– программы для детей (в том числе и одаренных): «Пользователь ПК», «Программное обеспечение и программирование в среде Lazarus»;
– программа «Каратэ-до» и др.

3. Центр дополнительного образования школьников, который реализует следующие дополнительные общеразвивающие программы:

– программа «Коррекционная психология (жестовая речь)»;
– программа «Делопроизводство»;
– программа «3D моделирования и графические редакторы»;
– программа «Организация исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников»;
– программа творческой направленности «Фотошкола» и др.

Расширение сети дополнительного образования, а также разносторонность предлагаемых дополнительных образовательных программ и их инновационная направленность позволяют сделать университет социально-значимым центром развития просветительской, образовательной и социально-культурной сред города и региона и привлечь одаренных детей, мотивированных на получение педагогического образования.

Следующее направление непрерывного педагогического образования университета – это довузовская подготовка и профориентационная работа по привлечению выпускников школ и колледжей в педагогическую профессию.

Для привлечения мотивированных на профессиональную деятельность абитуриентов в вузе реализуется профориентационная система, складывающаяся из инновационных проектов, профориентационных мероприятий, ориентированных на привлечение старшеклассников к деятельности студенческих объединений вуза, к работе ведущих научно-исследовательских лабораторий. По привлечению качественных абитуриентов вуз осуществляет совместную деятельность с городскими, районными и краевыми организациями, курирующими образовательную деятельность, а также центрами занятости населения. Мы понимаем, что привлечение мотивированных на педагогическую профессию абитуриентов – это следующий этап при формировании профессиональных компетенций, а применение этого подхода реализует идею того, что великая цель образования – это не знания, а действия, то есть только в действии и деятельности абитуриент сознательно может выбирать профессию, а в дополнительном образовании получить основы будущего профессионализма.

Одно из направлений оказания помощи в подготовке к обучению в вузе осуществляет Центр довузовской подготовки, который оказывает дополнительные образовательные услуги, организует деятельность подготовительных курсов.

Направления деятельности Центра довузовской подготовки – это:

– дополнительная подготовка к сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ);
– углубленное изучение ряда предметов;
– дополнительная подготовка к сдаче вступительных испытаний творческой направленности (рисунок, композиция, живопись).

Очень важным направлением ранней профориентации в АГГПУ им. В.М. Шукшина является функционирование на площадке вуза педагогического класса. Работа в данном направлении уже ведется, результаты работы входят в инновационный проект «Школа абитуриента».

К успешным профориентационным мероприятиям, проводимым вузом самостоятельно, следует отнести:

– университетские гостиные (тематические встречи на базе факультетов с целью информирования поступающих о профессиях, предлагаемых факультетами; знакомство с ведущими лабораториями и преподавателями вуза; встречи с именитыми выпускниками факультетов, достигшими профессионального признания в регионе и за его пределами);
– образовательные квесты (увлекательные игровые мероприятия для малых групп с целью представления профессий, предлагаемых вузом; знакомство с историей вуза, историей города и Алтайского края);
– олимпиадное движение вуза, предлагаемое как альтернативная форма успешной подготовки к поступлению в вуз;
– дистанционные формы работы с иногородними и иностранными поступающими.

Также АГГПУ им. В.М. Шукшина активно участвует в городских и краевых профориентационных меро-

приятиях:

– краевой профориентационной ярмарке «Строим будущее Алтая»;
– акции «Снежный десант»;
– окружном форуме лидеров детских и молодёжных организаций;
– фестивале г. Бийска «Профориентационный калейдоскоп»;
– проектно-аналитическом семинаре «Взаимодействие школа, ДОО – вуз в процессе решения проблем социального воспитания в едином образовательном пространстве г. Бийска Наукограда»;

Работа по улучшению качества образования и следующих этапов отбора целенаправленных и мотивированных абитуриентов в АГГПУ им. В.М. Шукшина подтверждается востребованностью целевого набора. География взаимодействия с муниципалитетами постоянно расширяется. Договоры о целевом приеме заключены с районами Бийского образовательного округа и другими районами Алтайского края, Республики Алтай и Республики Тыва. Из 71 муниципалитета Алтайского края в 2018 году 31 заключил договоры о целевом приеме, мотивировав тех, кого они направили в университет на подготовку педагога под конкретные целевые рабочие места с гарантированным трудоустройством и нацелив будущих студентов на получение определенного набора компетенций, которые необходимы на конкретном рабочем месте [2, 4].

Также важным направлением применения компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога мы считаем организацию уникальной педагогической деятельности в рамках бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, базирующуюся на преемственности образовательных программ.

В образовательной деятельности АГГПУ им. В.М. Шукшина, ориентированной на компетентностный подход непрерывного образования педагога, применяются современные инновационные формы, методы и средства с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в режиме действия системы частичного цифрового обучения и перехода на роботизированные WEB технологии, особенности их реализации в управленческой, организационной и образовательной деятельности. На сегодняшний день в непрерывном педагогическом процессе, направленном на поэтапное формирование и развитие компетенций педагога, в АГГПУ им. В.М. Шукшина наряду с другими технологиями широко используется в учебном процессе имитационное моделирование как метод исследования и практика реализации, основанное на том, что изучаемая педагогическая система заменяется имитирующей. При этом процесс обучения рассматривается как регулирование развития личности путем целенаправленного управления и (или) самоуправления их деятельностью и поведением педагога, а имитированная педагогическая среда используется для моделирования и исследования некоторых сторон педагогических и психолого-педагогических процессов и позволяет в более короткие сроки добиться максимально возможного развития необходимых педагогу компетенций [4].

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина – вуз наукограда, реализующий наряду с традиционными программами подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, востребованных в регионе, и ряд уникальных для Алтайского края направлений и профилей подготовки. В рамках педагогического образования с двумя профилями подготовки: География и Биология, Китайский язык и Английский язык, Дошкольное образование и Начальное образование, Физическая культура и ОБЖ и другие. Наиболее востребованные программы педагогического образования магистратутры по профилям: Менеджмент в образовании, Химическое образование, Физическое образование, Информационно-коммуникационные технологии в филологическом образовании.

В АГГПУ им. В.М. Шукшина действует программа постдипломного сопровождения и поддержки молодых педагогов. В рамках программы при поддержке Министерства образования и науки Алтайского края реализуется инновационный проект «Лаборатория научно-методического сопровождения молодых педагогов как ресурс развития профессиональных компетенций». В рамках функционирования лаборатории на базе общеобразовательных учреждений Бийского образовательного округа: МБОУ «СОШ № 5» г. Бийска, МБОУ «СОШ № 1» г. Бийска, МБОУ «Сростинская средняя общеобразовательная школа им. В.М. Шукшина» Бийского района и др. эффективно работает система наставничества и кураторства со стороны университета и школы. Проект напрямую соотносится с основными векторами перспективного решения проблем трудоустройства и закрепления выпускников в педагогической профессии: повышением уровня адаптации молодых специалистов, качеством профессиональной деятельности, увеличением степени удовлетворенности выбранной профессией начинающими педагогами.

АГГПУ им. В.М. Шукшина активно включен в реализацию краевого сетевого проекта «Университет молодого педагога». Проект осуществляется в вузе на разных уровнях: профессиональная переподготовка, повышение квалификации, научно-практические конференции, сетевые образовательные проекты, педагогические конкурсы, методические семинары, предметное и психолого-педагогическое консультирование, мобильные модераторские площадки. Мероприятия, реализуемые профессорско-преподавательским составом вуза, носят персонифицированный характер. Деятельность университета направлена на оказание помощи в становлении молодых специалистов, имеющих стаж работы менее пяти лет, на обеспечение информационно-методической, профессиональной, психологической и юридической поддержки молодых специалистов на этапе вхождения в должность учителя для их профессионального роста [2].

Следующая ступень непрерывного педагогического образования – это дополнительное образование педагогов в рамках системы повышения квалификации и переподготовки.

В АГГПУ им. В.М. Шукшина реализуется более 50 программ повышения квалификации и более 20 программ профессиональной переподготовки.

С 2009 по 2017 годы курсы повышения квалификации и переподготовку прошли более 7 000 специалистов. Из них руководителей более 500 человек, учителей, работников дошкольного и дополнительного образования более 6 000 человек.

Наиболее востребованными являются программы повышения квалификации:

- «Инклюзивное образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов».
- «Менеджмент в образовании. Управление педагогическим коллективом в современной образовательной организации в рамках реализации ФГОС».
- «Дополнительное образование детей и подростков».
- «Психология. Современные тренинговые технологии в работе педагога-психолога» «Педагогика высшей школы».
- «Психолого-педагогические аспекты профессиональной компетентности педагогических работников ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО».
- «Формирование универсальных учебных действий в условиях реализации ФГОС в рамках естественнонаучных дисциплин».
- «Педагогика и методика начального образования. Современные тенденции обучения младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС».
- «Психолого-педагогические аспекты профессиональной компетентности педагогических работников ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО».

Из программ профессиональной переподготовки наиболее востребованы:

- «Менеджер образования»;
- «Психология»;
- «Физическая культура»;
- «Педагогика, психология и методика преподавания школьных дисциплин»;
- «Педагогика и методика начального образования»;
- «Дошкольная педагогика и психология».

Востребованность программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров в рамках непрерывного педагогического образования вызвана применением ориентированных на педагогическую практику инновационных форм и методов дополнительного образования, таких как тренинги, деловые игры, проблемные дискуссии, применение аудиовизуальных средств, создание и использование мультимедийных презентаций, решение ситуативных и кейсовых задач.

Система непрерывного образования АГГПУ им. В.М. Шукшина дает основу для успешного формирования и развития профессиональных компетенций, которые гарантируют трудоустройство выпускников-педагогов, их заинтересованность в развитии профессионализма и в образовании через всю жизнь.

Совершенствование компетентностного подхода непрерывной педагогической деятельности и расширение сети дополнительного образования, разносторонность предлагаемых основных и дополнительных образовательных программ, их инновационная направленность дают возможность университету быть социально-значимым центром подготовки и развития педагогических кадров для города Бийска, Алтайского края и других регионов.

Проведенные исследования особенностей компетентностного подхода в непрерывном образовании педагога позволяют сделать следующие выводы:

1. Компетентностный подход в непрерывном образовании педагогов требует создания четкой и взаимоувязанной структуры деятельности.
2. При реализации компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога необходима взаимозависимость и преемственность всех ступеней от довузовского, через обучение в вузе и последующее послевузовское образование.
3. С позиций компетентностного подхода при непрерывном образовании педагога в изменениях нуждаются не предметные программы, т.к. действующие программы ориентируют на достижение в первую очередь «объемных» образовательных результатов, а перестройка всего образовательного процесса непрерывного образования в единую имеющую преемственность на каждом этапе структуру.

Список литературы

1.Кузьминская, А. В. Формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся в рамках модульно-компетентностного подхода в профессиональных образовательных организациях /А. В. Кузьминская // Молодой ученый. – 2014. – № 16. – С. 349-351.

2.Григорьева, Н. В. Профессиональная компетентность будущих специалистов: анализ уровня сформированности / Н. В. Григорьева, Л. А. Мокрецова, Н. А. Швец // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 122-126.

3.Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции./ А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009**.**

4.Попова, О. В. Имитационное моделирование в педагогических системах инновационного обучения / О. В. Попова, Л. А. Романова // Методология и практика научных исследований: тезисы докладов Международной научной школы-конференции – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

УДК 378.1

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ

Мурованая Нонна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дошкольное, начальное и специальное образование»
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Аннотация. В статье отмечается необходимость развития инновационной культуры личности в контексте социально-экономических и культурных преобразований общества, анализируется разнообразие взглядов на сущностную характеристику понятия исследования, обосновывается авторская позиция трактования понятия инновационная культура личности.

Ключевые слова: личность, индивид, индивидуальность, самореализация личности, инновационная культура, инновационная культура личности, феномен инновационной культуры личности.

Abstract.The article stresses the need to develop an innovative personality culture in the context of socio-economic and cultural transformations of society, analyzes the diversity of views on the essential characterization of the concept of research, justifies the author's position on the concept of innovative culture of the individual.

Key words: personality, individual, individuality, self-realization of personality, innovative culture, innovative culture of personality, phenomenon of innovative personality culture.

Постановка проблемы. Социально-экономические и культурные преобразования, происходящие в Российской Федерации и во многих странах мира, направлены на поиск инновационных путей развития общества, реализации глобального подхода к решению всех организационных и отраслевых вопросов. В данном контексте актуальной становится потребность в личностях, к быстро адаптирующихся в переменчивых изменчивых жизненных ситуациях, критически мыслящих, способных генерировать новые идеи, принимать нестандартные решения, творчески мыслить, уметь добывать и переосмысливать информацию из разных источников, применяя ее для индивидуального развития и самоусовершенствования.

В 1996 году Европейская Комиссия одобрила План первоочередных мер по распространению инноваций в Европе, в котором рассматриваются основные подходы относительно формирования инновационной культуры.

На рубеже XX и XXI вв. инновационная культура становится стратегическим ресурсом нового века. Создание Института стратегических инноваций в Российской Федерации способствовало рассмотрению проблемы формирования инновационной культуры личности и общества в целом.

В 1999 г. деятелями науки, культуры, образования, представителями общественных организаций, органов государственной власти страны была подписана Хартия инновационной культуры, концептуально определившая, что устойчивое развитие нынешней цивилизации возможно лишь благодаря постоянным нововведениям (инновациям) во всех сферах жизнедеятельности общества.

В 2001 году в составе Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО был создан комитет по инновационной культуре, деятельность которого способствовала обобщению прогрессивного опыта формирования и развития инновационной культуры специалистов различных отраслей и направлений деятельности.

В настоящее время в России наблюдается ускоренное, опережающее инновационное развитие во всех ее отраслях, обсуждаются различные пути формирования личности с инновационным типом культуры и развития данного потенциала в инновационном обществе.

Одни из первых начали изучать феномен инновационной культуры экономисты Г. Тренквист, Б. Санто, Т. Давила, Дж. Эпштейн, Р. Шелтон, а также представители смежных отраслей А.И. Николаев, А.А. Постряков, С.Ф. Быконя, Б.В. Гусев и др. Позже инновационная культура стала предметом исследования в социологии (Ю.А. Карпова, Б.К. Лисин, В.Н. Фокина) и в педагогике (Е.Л.Аматьева, Н.В. Гавриш, Е.Г. Козлова, Р.В. Миленкова, В.И. Носков, А.В. Кальянов, Л.Е. Елизарова, А.М. Герасимов, И.П. Логинов, Л.А.Холодкова). Исследователи сходятся во мнении, что главным требованием современности является профессиональная успешность в будущей профессиональной деятельности, которая предусматривает целенаправленное формирование профессионально-значимых и личностно-значимых качеств личности [1]. Это акцентирует внимание на развитие инновационной культуры, нацеленной на обновление, на продуцирование идей и их реализацию, а также внедряемость результатов поиска. Это подтверждает тезис о необходимости развития общества, построенного на использовании различных инноваций, поэтому и получившего название инновационного общества [2, с. 13]. Следовательно, актуальным является рассмотрение феномена инновационной культуры личности как свободного творения нового, предусматривающего обеспечение возможностей для производительного существования старого в соответствующем инновационном пространстве и необходимости ее развития в современном инновационном обществе.

Цель статьи – проанализировать сущностную характеристику понятия инновационная культура личности и обосновать авторскую позицию относительно трактования данного понятия.

Изложение основного материала исследования. Осмысление феномена инновационной культуры личности требует рассмотрения понятия *«личность»*.

Понятие «личность» (persona) первоначально относилось к актерским маскам (в римском театре маска актера называлась «личина» – лицо, обращенное к аудитории), которые были закреплены за определенными типами действующих лиц. У римлян термин «persona» употреблялся обязательно с указанием определенной социальной функции роли (личность отца, личность царя, личность судьи). Таким образом, изначально понятие «личность» трактовалось как определенная социальная роль или функция человека.

Анализ научных источников позволяет утверждать, что понятие «личность» является одной из центральных в философии, этике, социологии, психологии. К примеру, в психологии личность является центральным понятием и рассматривается как социально-психологическое образование, которое формируется в процессе

жизни человека в обществе. Человек приобретает новые (личностные) качества только тогда, когда вступает в отношения с другими людьми и эти отношения являются основополагающими для становления его личности.

Неотъемлемыми чертами личности является самосознание, ценностные ориентации, социальные отношения, ответственность за свои поступки.

Данное понятие родственно с такими категориями как «человек», «индивид», «индивидуальность».

Человек как индивидуальность реализует себя в производственных действиях, его поступки получают органическое предметное воплощение. В личности значимыми являются именно поступки (трудовые достижения, открытия, творческие успехи), что акцентирует внимание на сознательно волевом начале в человеке. Личностью является тот индивид, который яснее осознает мотивы своего поведения и осознанно его контролирует, подчиняя единственной жизненной стратегии.

В данном контексте формируется целостное отношение человека к миру, раскрывается его многомерность как взаимосвязь космического, физического, биологического, социального, психологического, культурного компонентов.

Человек как творческое существо в процессе деятельности преобразует не только природу, общество, но и самого себя, развивая свой физический, духовный и культурный потенциал. Творческая, созидательная деятельность человека свидетельствует о многомерной системе. Именно такой человек, владеющий творческим мышлением, инновационным потенциалом, способен самореализоваться и самоутвердиться как личность.

С именами А. Гелена, Х. Плеснера, М.Шелера связаны первые попытки построения целостной программы изучения личности с акцентом на ее субъектность. В начале и середине XX века Н.А.Бердяевым, В.В. Розановым, С.Л. Франком и др. рассматривалась проблема личность как субъекта-творца, его личная неповторимость и индивидуальность.

Человек как творческая и свободная личность – это основа философско-антропологического учения. Идеи современного антропологизма основываются на обогащении внутреннего мира человека, является центром активности, индивидуальности и мотивации ее деятельности. Д. Келли обосновывает идею современного подхода к исследованию личности: каждая личность – это ученый, исследователь, который не просто реагирует на стимулы, но и выдвигает обоснованные гипотезы, преобразует их на практике, строит свою «теорию мира» и человеческих отношений.

Раскрытие внутреннего мира личности, ее самореализация – основа идей Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, С.Л. Франка, П.А. Флоренского и др. Например, С.Л. Франк считал, что личность в процессе самосознания оценивает себя. Н.О. Лосский рассматривал личность, которая создает себя на всю жизнь.

Вера в возможность творческой самореализации личности составляет основу идей П.П. Блонского, Ф. Каптерева и др. Ученые считали, что важнейшим проявлением человека является его активно-деятельностная природа, стимулы внешней среды являются возбудителями ее генетически обусловленных качеств.

Научные труды Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, В.И. Слободчикова, В.В Серикова представляют собой теоретическую основу, которая рассматривает процессы становления, социальную обусловленность интересов, целей личности. Н.М.Лосева отмечает, что согласно антропологических теорий личность следует воспринимать как человека, который действует, также сущность человека нельзя понимать как неизменную и заданную навсегда.

По мнению представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни), основным признаком личности является присущее ей творческое начало, которое заключается не только в том, что она создает для других, а в том, что она при этом создает значимое для себя, изменяет и творит.

Это является основанием для комплексного рассмотрения исследователями феномена *инновационная культура* личности. Так, с позиций культурологического ракурса возможно интерпретировать категорию инновационной культуры как «знание, умение и опыт целеустремленной подготовки, комплексного внедрения и всестороннего освоения, нового в разных отраслях человеческой жизнедеятельности при сохранении в инновационной системе динамического единства старого, современного и нового» [4, 14].

Это акцентирует внимание на рассмотрении феномена инновационной культуры личности как свободного творения нового, предусматривающего обеспечение возможностей для производительного существования старого в соответствующем инновационном пространстве и, напротив, эффективного функционирования нового в условиях старого, но при обязательном опосредствованном влиянии современного.

В то же время необходимо отметить, что инновационная культура отображает не только уровень развития инновационных процессов, но и необходимость участия личности в этих процессах. Также в содержании инновационной культуры рядом с готовностью к инновационной деятельности превалирует мотивационный компонент, система ценностных ориентаций личности. Мотивация выражается в тенденции к поиску и риску, основанным на желании достичь и проверить собственные творческие возможности.

Ранее было отмечено разнообразие взглядов на сущность инновационной культуры личности. Исследователи трактуют данную дефиницию как «процесс и продукт инновационной деятельности, то есть совокупность того, что инноватор создает и как он это создает» (Л.А. Овсянкина) [3, 9]; «область духовной жизни человека, которая отображает ее ценностную ориентацию, которая закреплена в мотивах, знаниях, умениях, навыках, образцах и нормах поведения, и обеспечивает восприятие ею новых идей, ее готовность и способность к поддержке и реализации нововведений во всех областях жизни» (Л.А. Холодкова) [6, 10] и др.

Это дает основание в нашем исследовании рассматривать феномен инновационной культуры личности как в узком, так и широком значении [5, 289]. Так, *инновационная культура личности в широком понимании* – это сложный культурологический феномен современности, который необходимо рассматривать как способ деятельности и мышления личности, которая обеспечивает ее готовность к эффективной жизни в условиях инновационных социально-экономических превращений. *В узком понимании инновационная культура личности* будет рассматриваться как видовая составляющая ее общей культуры, которая способствует объективному оцениванию всего нового, прогрессивного и готовности творчески осваивать и использовать их в своей инновационной деятельности.

Выводы. Таким образом, инновационная культура диктует каждой личности принципы инновационной модели поведения, а обществу – систему ценностей, идеалов, которые содействуют инновационному развитию социальных институтов государства. Соответственно, формирование инновационной культуры личности – это одно из приоритетных направлений развития общества в целом и российского в частности.

Список литературы

1.Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессиональная успешность и профессиональная карьера: монография. – Ялта, 2017. – 205 с.

2.Глузман Н.А. Профессиональное образование в инновационном обществе /Н.А. Глузман //Гуманитарные науки (г. Ялта). –2016. - № 3. – С. 11-18.

3.Овсянкіна Л. Інноваційні процеси особистісно орієнтованого навчання у системі вищої освіти / Л. Овсянкіна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 7–14.

4. Поскряков А.А. Инновационная культура и креативность /А.А. Поскряков // Теория и методология творчества: итоги и перспективы. – М.: Ин-т философии РАН, Рос. философ, общ-во, 2001. – С.10-18.

5. Murovanaya N. N. The innovation culture of the personality as a strategic resource of socio-economic and cultural transformation //Lifelong learning: Continuous education for sustainable development: proceedings of the 13th International Conf.: in 2 pts. / arr. N.A. Lobanov; sci. ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov; Pushkin LSU, Res. Inst. soc.-econ. andped. problems of contin. educ. – Vol. 13. – SPb.: Pushkin LSU, 2015. – Pt. II. –P. 288-289.

6. Холодкова Л.А. Инновационная культура субъектов профессионального образования: концепция, условия формирования / Л.А. Холодкова // Инновации. – 2005. – № 7. – С. 4–15.

УДК 371.13:613:373.2

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ

Мурованая Нонна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дошкольное, начальное и специальное образование»
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Слепченко Евгений Леонидович

аспирант кафедры «Дошкольное, начальное и специальное образование»
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы сохранения здоровья подрастающего поколения, формирования здоровой личности. Рассмотрен компетентностный подход как обязательное условие подготовки будущего специалиста в области дошкольного образования. Раскрыта сущность и содержание понятия «здоровьесберегающая компетентность». Представлена структура здоровьесберегающей компетентности специалистов дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, компетентностный подход, компетенция, компетентность, здоровьесберегающая компетентность.

Abstract. The article deals with the issues of preserving the health of the younger generation, the formation of a healthy personality. The competence approach as a prerequisite for the training of the future specialist in the field of preschool education is considered. The essence and content of the concept "health-preserving competence"is revealed. The structure of health-saving competence of specialists of preschool educational organizations is presented.

Key words: health, health care, competence approach, competence, competence, health care competence.

Постановка проблемы. Будущий специалист в области дошкольного образования в ходе своей практической деятельности непременно столкнется с задачами сохранения и укрепления здоровья дошкольников, поставленными в ФГОСе дошкольного образования. В рамках ФГОСа высшего образования, подготовка будущих специалистов в ВУЗе реализуется в контексте компетентностного подхода. Необходимым условием решения поставленных в ФГОСе ДО задач является наличие у специалиста в области ДО здоровьесберегающих компетенций и сформированная здоровьесберегающая компетентность. Рассмотрение данного понятия, исследование его структуры и содержания является основным проблемным вопросом данной статьи.

Цель статьи – рассмотрение содержания и структуры понятия здоровьесберегающая компетентность будущего специалиста в области дошкольного образования.

Изложение основного материала исследования. Сохранение здоровья, то есть здоровьесбережение, является одной из наиболее актуальных и приоритетных задач современного общества. Здоровье нации напрямую зависит от условий воспитания подрастающего поколения. Множество факторов реализации данного процесса накладывают свой отпечаток на формирование человека и становление его в обществе. Немаловажным показателем успешной личности является ее здоровье. Большое внимание уделяется вопросам воспитания физически здоровой молодежи, огромное значение придают спортивным достижениям на международной арене. Все это свидетельствует о первостепенной важности процесса формирования физически и психически здоровой личности в России.

Бесспорно, на государственном уровне вопросам сохранения укрепления здоровья детей уделяется большое значение. Кроме непосредственного участия семьи в этом процессе, большую роль также играют окружающая среда и образовательная организация, в условиях которых и будет расти ребенок. В пункте 5 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) указано, что, в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) решаются задачи охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Среди требований основной образовательной программы дошкольного образования в области физического развития, ставятся задачи овладения элементарными нормами и правилами здорового образа жизни: в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.

В данном случае, поставленные задачи реализует педагог ДОО. Это означает, что кроме перечисленных в ФГОСе ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование – общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, связанных со здоровьесбережением, таких как: способность к самоорганизации и самообразованию; готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность; способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций; готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся, которые должны быть сформированы у педагога ДОО, ему должны быть присущи также и более узкие, здоровьесберегающие компетенции, с помощью которых и будут реализовываться поставленные задачи сохранения и сбережения здоровья воспитанников. Обладая определенным набором здоровьсберегающих компетенций, мы можем сказать, что педагог становится компетентным в области здоровьесбережения, а, значит, овладевает здоровьесберегающей компетентностью. Остановимся более подробно на рассмотрении понятия «здоровьесберегающая компетентность».

Компетентностный подход сегодня во многом определяет этап теоретического поиска рационального и эффективного использования человеческого ресурса практически во всех областях жизни. Не является исключением и образовательный процесс. В настоящее время ключевым моментом при переходе на уровневую систему высшего профессионального образования, реализуемую в рамках Болонского процесса, является введение компетентностного подхода к оценке качества результатов образования, положенного в основу разработки федеральных государственных образовательных стандартов.

Согласно ФГОСу, понятие компетенция можно понимать как заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, студента, обучающегося.

Кроме того, в ФГОСе дается различие понятий «компетенция» и «компетентность». Так, под компетенцией понимается «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы», а под компетентностью — «умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности» [6].

Применительно к дошкольному образованию, очевидно, что для достижения поставленных в ФГОСе ДО задач по здоровьесбережению, необходимым условием является наличие компетентных специалистов в ДОО. В соответствии с нормативными документами РФ, а именно – ФГОСом ДО, термины «компетенции» и «компетентность» являются ключевыми.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» связано с определенным видом деятельности и означает, согласно словарю С.И. Ожегова, «осведомленность, авторитетность в какой-либо области», а «компетенция» имеет следующее значение: «Круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении». Они являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не может в полной мере и в социально-значимых аспектах ее реализовать.

Глоссарий образовательных технологий трактует понятие «компетенция» как базовое качество индивидуума, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественно-продуктивной деятельности.

Также, понятие «компетентность» используется для описания конечного результата обучения, а понятие компетенция приобретает значение «знаю, как» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, что».

Но, на наш взгляд, компетентность является более обширным понятием, включающим в себя определенный набор компетенций, которые дополняют друг друга и образуют целостный и завершенный набор знаний, умений и навыков, необходимых для использования в данной сфере и полноценной реализации поставленных задач. Компетентность, к тому же, предполагает наличие устойчивой мотивации к самосовершенствованию и развитию в данной области.

Согласно Е.Н. Вавиловой [3], здоровьесбережение – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьеобогащения в ходе образования, воспитания и обучения.

Таким образом, если исходить из понятия «компетенция», подразумевающегося ФГОСом, то здоровьесберегающая компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков, в которых педагог осведомлен и имеет практический опыт работы, направленных на реализацию взаимодействия ребенка и педагога в рамках определенной образовательной системы для достижения целей здоровьесбережения и здоровьеобогащения в ходе образования, воспитания и обучения.

Следовательно, здоровьесберегающая компетентность – это целостный набор здоровьесберегающих компетенций, небходимых для использования в рамках определенной образовательной системы и достижения целей здоровьесбережения и здоровьеобогащения в ходе образования, воспитания и обучения.

В свою очередь, здоровьесберегающая компетентность специалиста в области ДО представляет собой целостный набор здоровьесберегающих компетенций, небходимых для использования в образовательной среде дошкольного учреждения и полноценной реализации поставленных в программах дошкольного образования задач здоровьесбережения и здоровьеобогащения в процессе воспитания в ДОО.

Здоровьесберегающая компетентность педагога является интегральным качеством личности, проявляющемся в общей способности и готовности к здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде, основанной на интеграции знаний и опыта. Как отмечалось ранее, существует устойчивая взаимосвязь между отношением педагога к своему здоровью, его мотивацией к ведению здорового образа жизни и оказанием соответствующего воздействия на воспитанников.

Чем ниже уровень грамотности педагога в вопросах здоровьесбережения, тем менее он сам мотивирован к ведению здорового образа жизни, тем меньше рассматриваемые вопросы представлены в его воздействии на воспитанников. Очевидным становится факт необходимости своевременного формирования у будущего специалиста в области ДО здоровьесберегающих компетенций, которые, дополняя друг друга и будут составлять здоровьесберегающую компетентность. О сформированности здоровьесберегающей компетентности можно говорить тогда, когда педагог не только владеет знаниями о здоровье, здоровом образе жизни, здоровьесберегающих технологиях, осознает ценность здоровья, мотивирован к здоровьесберегающей деятельности, но и реализует знания и умения на практике.

Анализ существующих работ по проблеме здоровьесберегающей компетентности педагога показывает, что на сегодняшний день не существует единого подхода к трактовке данного понятия. Мы соглашаемся с определениями, данными понятию «здоровьесберегающая компетентность», представленными в таблице 1.1

Таблица 1.1

Определение понятия «здоровьесберегающая компетентность»

Исследователи	Определение понятия
И.А. Зимняя [4]	знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическую культуру человека, свободу и ответственность выбора образа жизни
Н.С. Лопаева	способность владеть средствами самостоятельного методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
А.Г. Бусыгин [2]	способность/готовность мобилизовать систему знаний, умений, умственных и личностных качеств, необходимых для формирования у школьников мотивации к здоровьесбережению, а также умению предвидеть, предотвращать или компенсировать потерю здоровья как меры удовлетворения базовых потребностей человека

Соответственно, здоровьесберегающая компетентность будущего специалиста ДОО является сложным, интегративным понятием, определяющим готовность педагога к реализации здоровьесберегающих технологий в ДОО. Такой позиции мы будем придерживаться в нашем исследовании.

Среди существующих разработок по проблеме здоровьесберегающей компетентности выделяются различные трактовки ее структуры и содержания.

Так, А.В. Хуторской [5] представляет содержание здоровьесберегающих компетенций в деятельностной форме:

- позитивно относиться к своему здоровью, владеть способами физического самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержки и самоконтроля;
- знать и применять правила личной гигиены, уметь заботиться о собственном здоровье, личной безопасности, владеть способами оказания первой медицинской помощи;
- владеть элементами психологической грамотности, половой культуры и поведения;
- иметь многообразие двигательного опыта и умение использовать его в массовых формах соревновательной деятельности, в организации активного отдыха и досуга;
- знать факторы положительного влияния здорового образа жизни на общее состояние организма;
- уметь подбирать индивидуальные средства и методы для развития своих физических, психических и личностных качеств.

Рассмотрим более подробно структуру здоровьесберегающей компетентности педагога.

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную индивидуальную.

В соответствии с этим, каждому виду профессиональной компетентности можно поставить в соответствие определенное содержание здоровьесберегающего характера:

1. Специальная, или деятельностная, здоровьесберегающая компетентность реализуется на высоком профессиональном уровне по отношению ко всем участникам образовательного процесса.

2. Социальная здоровьесберегающая компетентность характеризует владение педагогом способами совместной деятельности субъектов образовательного процесса, направленных на создание условий для формиро-

вания здорового образа жизни в микро- и макросоциуме, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

3. Личностная здоровьесберегающая компетентность характеризует владение педагогом способами саморазвития потенциала своего здоровья, наличие таких качеств, которые позволяли бы ему придать своей педагогической деятельности здоровьесберегающих характер.

4. Индивидуальная здоровьесберегающая компетентность характеризует владение педагогом приемами саморегуляции, его готовность к повышению уровня квалификации в вопросах внедрения здоровьесберегающих технологий, неподверженность профессиональному «выгоранию», наличие устойчивой мотивации осуществления здоровьесберегающей деятельности.

Такие исследователи как Е.В. Доманский, П.И. Пидкасистый; А.В. Коржуев, В.А. Попков н Е.Л. Рязанова, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, М.И. Рожкова, Г.И. Скворцова рассмотрели структуру понятия здоровьесберегающая компетенция и выделили в ней четыре компонента.

Базовым компонентом и первичной ступенью формирования компетенции здоровьесбережения выступает когнитивный компонент. Благодаря когнитивному компоненту будущий педагог физической культуры получает возможность восприятия основных идей, заключенных в том или ином источнике информации, анализа полученной информации, ее использования в области здоровьесбережения субъектов образовательного процесса.

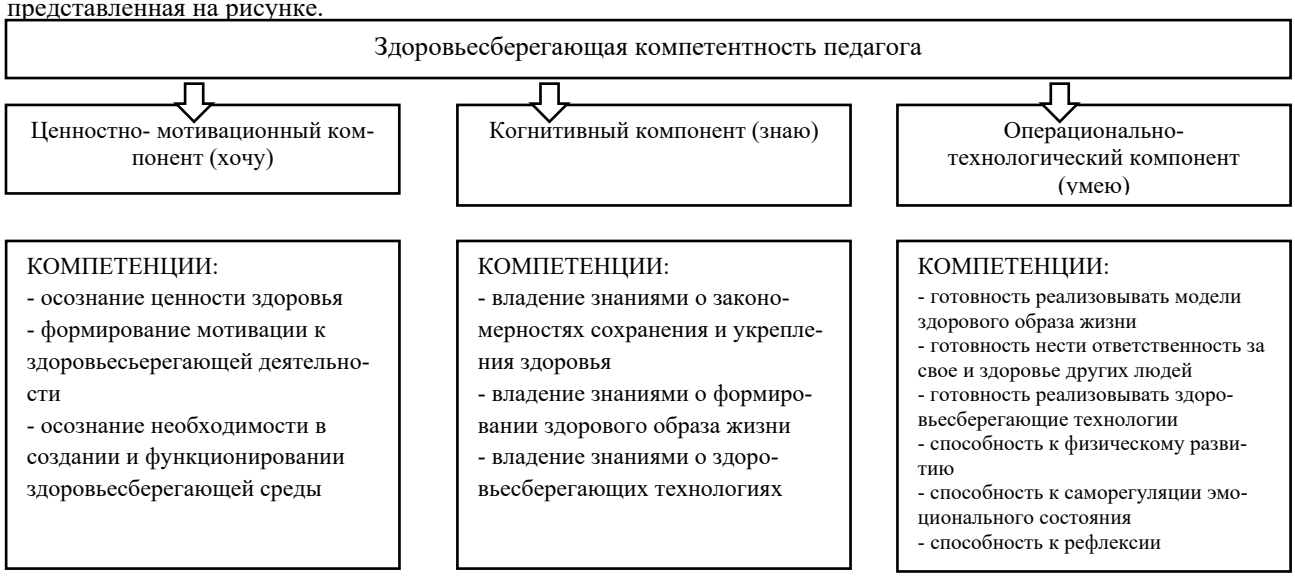
Следующий компонент — аксиологический, ориентирующий будущего педагога на здоровье как ценность, и, с точки зрения здоровьесбережения, характеризуется умениями педагога оценивать и контролировать собственную деятельность, формулировать и аргументировать оценку различной информации; а также убеждениями, организующими и направляющими познавательную и практическую деятельность личности. Данный компонент также определяет оценочное отношение, интерес, побуждения к овладению информацией и поисковыми умениями, стремлением использовать возможности различных источников информации в области здоровьесбережения субъектов образовательного процесса.

Третьим компонентом здоровьесберегающей компетенции является деятельностный компонент. Предметом первичной деятельности будущего педагога физической культуры выступает непосредственно физкультурно-педагогическая деятельность, направленная на реализацию основной цели — здоровьесбережения учащихся. Для реализации данной цели будущий педагог должен владеть комплексом психолого-педагогаческих умений: аналитических, прогностических, проективных, ориентационных, развивающих, коммуникативных и физкультурных. Внешней формой деятельностного компонента будет являться динамика собственного здоровья и здоровья учащихся; внутренней формой – усвоенные способы здоровьесберегающей деятельности.

Четвертым компонентом здоровьесберегающей компетенции является рефлексивный, как механизм осознания проблемы, формирования мировоззренческой позиции, способствующей последовательному здоровьесберегающему поведению.

Общий уровень сформированности поведения выражается в проекции когнитивных (знания), аксиологических (отношения), деятельностиых (педагогические умения), рефлексивных (мировоззрение и образ жизни) качественных характеристик личности педагога на профессиональную педагогическую деятельность.

На наш взгляд, одной из наиболее понятно и подробно описанных, является структура А.Д. Чеконова [6], представленная на рисунке.



По мнению А.Д. Чеконова [6], структура здоровьесберегающей компетентности педагога на уровне личности может быть представлена через совокупность следующих компонентов:

Ценностно-мотивационный: потребность педагога к организации своей профессиональной деятельности как здоровьесберегающей, формирующей основы здорового образа жизни.

Когнитивный: система знаний о закономерностях сохранения и развития здоровья, умений и навыков в вопросах сохранения и укрепления здоровья, а также – самообразование в данном направлении.

Операционально-технологический: владение поведенческими моделями здорового образа жизни и здоровьесберегающими технологиями, применяемыми в образовательной деятельности.

Несмотря на довольно подробное описание структуры понятия здоровьесберегающей компетентности А.Д. Чеконовым, мы считаем, что структура понятия здоровьесберегающей компетентности специалиста ДОО является более обширной и включает в себя пять компонентов (см. рис. 2)

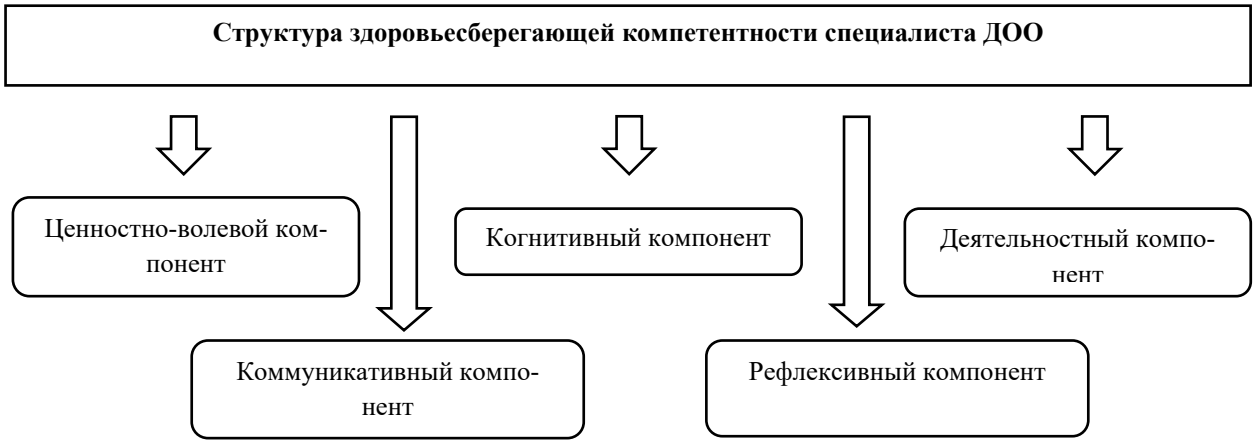


Рис. 2 Структура здоровьесберегающей компетентности специалиста ДОО

Из рисунка 2 видно, что структура здоровьесберегающей компетентности специалиста ДОО включает в себя пять компенентов:

Ценностно-волевой компонент (хочу) уровень здоровьесберегающей деятельности включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в формировании, сохранении и укреплении здоровья, как своего, так и окружающих; предполагает наличие интереса к здоровьесберегающей деятельности.

Когнитивный компонент (знаю) проявляется в виде знаний о закономерностях формирования, сохранения, укрепления здоровья, способах педагогической деятельности, необходимых педагогу для проектирования и реализации той или иной здоровьесберегающей педагогической технологии, проявляющихся в соответствующих умениях и навыках.

Деятельностный компонент (умения) проявляется в умении организовывать физкультурно-педагогическую деятельность, направленную на реализацию основной цели (здоровьесбережение воспитанников), владении комплексом психолого-педагогаческих умений, овладении способами здоровьесберегающей деятельности, ведении здорового образа жизни, в принятии ответственности за свое здоровье, реализции здоровьесберегающих технологий в ДОО, способности к физическому развитию.

Коммуникативный компонент (межличностный) проявляется в способности создать комфортную психоэмоциональную атмосферу общения, включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль педагогического общения.

Рефлексивный компонент (аналитический) проявляется в склонности к самоанализу, в умении сознательно контролировать: результаты своей деятельности и личностных достижений, уровень собственного развития; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество и сотворчество. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, повышении уровня здоровьесберегающей компетентности, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля здоровьесберегающей деятельности.

Таким образом, структура здоровьесберегающей компетентности будущего специалиста ДОО — это целый спектр качественных характеристик личности педагога, включающих когнитивный компонент как совокупность знаний или теоретическую составляющую, аксиологический и деятельностный компоненты как операционально-технологические составляющие, коммуникативный компонент как инструмент межличностного взаимодействия, рефлексивный компонент как мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, которые в совокупности реализуются в профессиональной деятельности.

Выводы. В ходе рассмотрения вопроса компетентностного подхода в высшем образовании, выделены здоровьесберегающие компетенции, перечисленные в ФГОСе ВО. Дано определение понятия «здоровьесберегающая компетентность», рассмотрены его сущность и содержание. Также, представлена структура здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов в области дошкольного образования.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.html

2. Бусыгин А.Г. Двойная спираль Жизни, здоровья и базовых потребностей: Философский трактат (десмоэкология 2) / А.Г. Бусыгин. – М.: Наука, 2008. – 136 с.

3. Вавилова Е. Н. Укрепляйте здоровье детей: пособие для воспитателя д/с / Е. Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1986. – 163 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64
6. Чеконов А. Д. Формирование здоровьесберегающей стратегии образовательного учреждения / А. Д. Чеконов. – М.: Научные технологии, 2006. – 316 с.

УДК 373.3-057.874

ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВРЕМЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Никифоров Арсений Евгеньевич
старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В данной работе выявлены условия проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий, направленных на повышение двигательной активности младших школьников во время учебного процесса; обоснованы критерии проведения данных мероприятий в зависимости от группы здоровья каждого обучающегося.

Ключевые слова. Двигательная активность, гимнастика до начала занятий, физкультурные паузы, динамическая перемена.

Abstract. In this paper we identified conditions for sports and recreational activities aimed at increasing the motor activity of younger schoolboys in the learning process; The criteria of these actions, depending on the health of each student group.

Keywords. Motor activity, gymnastics before class, physical training breaks, dynamic change.

Постановка проблемы. В течение учебного дня большую часть своего времени ребенок находится длительном статическом положении – в сидячем, неподвижном положении. Такое времяпрепровождение приносит существенный вред здоровью детей в целом. Для улучшения здоровья учащихся нужно, прежде всего, повысить их двигательную активность как во время учебных занятий, так и в течение всего дня. Актуальность данного исследования в том, что большинство учителей мало уделяют внимания проведению различных подвижных мероприятий, как во время, так и после уроков.

Анализ публикаций исследования. Вопрос об организации физкультурно-оздоровительных мероприятий, направленных на повышение двигательной активности во время учебного процесса, был актуален и рассматривался такими учеными и исследователями, как А.П. Матвеев, Б.М. Шиян, Б.А. Ашмарин, В.А. Барков, А.Г. Сухарев.

Целью данного исследования является анализ и изучение мероприятий, которые помогут повысить двигательную активность детей младших классов, при этом принеся пользу детям, относящимся к разным группам здоровья. Для достижения данной цели необходимы такие задачи: рассмотреть мероприятия, которые можно использовать в середине учебного процесса; проанализировать особенности каждого вида мероприятия; выявить условия проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий для каждой группы здоровья.

Изложение основного материала. Необходимым условием для гармоничного и качественного развития личности является его двигательная активность. Большую часть своего времени в школе ребенок проводит в статическом положении. Такая нагрузка противоречит нормальному физическому развитию детей. Длительное сидячее положение ведет к развитию переутомления, снижению работоспособности, негативным эмоциям, ухудшению самочувствия. Снижение работоспособности у каждого ребенка проявляется индивидуально, но существуют признаки, по которым можно ее определить – это невнимательность, увеличение количества ошибок, неумышленное нарушение дисциплины (разговоры, отвлечение от заданий). Сидение за партой во время уроков является сложным для ребенка, а особенно для мышц спины, шеи и ног, которые находятся в статическом напряжении. Ребёнок начинает невольно расслаблять утомлённые мышцы. Ученик становится неусидчивым, ложиться на парту, задирает ноги на перегородку [4, с. 14]. Академик А. Г. Сухарев считал, что «…дневная двигательная активность младшего школьника должна быть по продолжительности 3-3,6 часов; шаги 15-20 тыс. шагов. Чтобы приблизиться к этим цифрам существуют формы двигательной активности учащихся…» [5]. Физическому воспитанию детей младшего школьного возраста способствуют мероприятия разнообразные по содержанию и форме проведению. Такими мероприятиями могут являться гимнастика перед учебными занятиями, физкультминутки, динамические перемены. В процессе проведения каждого из них, решаются такие задачи: активизация двигательного режима в течение учебного дня; укрепление уровня здоровья [1, с. 235].

Гимнастика проводится перед началом учебных занятий каждой смены. Ее основная цель – это организованно, легко начать учебный день, а также способствовать повышению умственной работоспособности на уроках. Гимнастика должна состоять из 5-7 упражнений, длительностью по 1-2 мин. каждое. Такой комплекс упражнений, способствует повышению тонуса мышц и работоспособности детей. Но их эффекта хватает только на один урок. Гимнастика не заменяет, а дополняет утреннюю гигиеническую гимнастику, которую дети выполняют с родителями [6, с. 57].

Не стоит забывать и про группы здоровья учащихся начальной школы. Поэтому при проведении утренней гимнастики классный руководитель сам назначает нагрузку на детей, т. к. он знает уровень здоровья каждого

своего ученика. Кроме классного руководителя, физическую нагрузку может контролировать учитель физкультуры.

При организации гимнастики, во избежание всех трудностей и неприятностей, нужно придерживаться специальных методических условий: глубокое понимание значимости гимнастики педагогами; подготовка педагогов к умению лично проводить гимнастику; подготовка мест и площадок на открытом воздухе для проведения гимнастики [7, с. 127].

Второй формой повышения двигательной активности младших школьников считаются физкультурные паузы или физкультминутки. Они проводятся в середине каждого урока, кроме уроков физкультуры. Физкультминутки в первом и втором классе должны проводиться в игровой форме. Это могут быть разнообразные песенки, стишки, которые сопровождаются упражнениями. Для того чтобы у детей не сбивался ритм дыхания, а их движения были точными, во время таких физкультминуток учитель проговаривает текст, а ученики выполняют упражнения. Если в классе есть интерактивная доска, то можно проводить электронные физкультминутки: на доске показаны разные человечки, животные, мультипликационные герои, которые выполняют упражнения, а учащиеся должны повторить эти движения.

Физкультминутки, проводящиеся в игровой форме, повышают не только двигательную активность детей, но и мотивируют и на дальнейшую работу. Физкультурные минутки содержат 3-4 упражнения, известные детям и лёгкие для выполнения. Их проводят обычно после 20-30 мин работы над учебными заданиями. Продолжительность физкультминутки должна составлять 2-4 мин, в зависимости от степени умственной усталости детей. Цель физкультминуток и физических пауз всегда одна – вернуть уставшему ребенку работоспособность, снять мышечное и умственное утомление, предупредить нарушение осанки, повысить эмоциональный уровень учащихся.

Упражнения должны выбираться так, чтобы целенаправленно нагружать и расслаблять разные группы мышц: плечевого пояса, туловища и шеи, ног. Физкультминутка представляет собой не только физические упражнения, но и упражнения для снятия усталости глаз, пальцев рук, координацию движений. Перед началом физкультминутки нужно открыть окна в классе, если это позволяет погода. Чтобы упражнения были интересными для детей, необходимо их менять каждые 1-2 недели, выполнять под музыкальное сопровождение [4, с. 14].

Во время учебных занятий самым значимым мероприятием для двигательной активности детей становятся динамические или подвижные перемены. Ее проведение будет уместно, когда дети устали не только от умственной работы, но и физически. Это примерно после 3-4 урока. Местом проведения могут стать коридоры и рекреации школы, спортивная площадка, пришкольная территория – зависит от содержания игр и от погодных условий. По продолжительности динамическая перемена занимает 15-20 минут активной подвижной работы.

Данная форма работы будет эффективна при быстрой и четкой организации учащихся. По окончанию уроков, учитель должен организованно вывести детей на место проведения подвижных игр. Динамическую перемену проводит в основном учитель, его могут заменять педагоги-организаторы или учителя физической культуры. В ее содержание входят общеразвивающие упражнения, подвижные игры, элементы спортивных игр. С большим трудом усваивается детьми смысл новых сюжетных игр, не понимая правил, они просто копируют движения своих одноклассников, поэтому используемые на динамической перемене игры должны быть простыми и доступными, например: «Ручеек», «Колокольчик», «Найди свой домик», «Море волнуется…», «Что изменилось?». Большую роль имеет включение в подвижную перемену упражнений и игр, хорошо знакомых учащимся еще с детства или уже раннее изученных. Физические упражнения вызывают интерес у детей, если они выполняются с использованием стихотворений или под музыку.

При проведении динамической перемены не рекомендуется использовать инвентарь, потому что достаточно сложно найти большое количество однотипных предметов, а так же чтобы их организованно раздать и собрать, необходимо время. Инвентарь будет отвлекать занимающихся во время работы [2, с. 31]. В конце активных перемен необходимо включать упражнения на восстановление дыхания и подготовку организма школьников к последующей учебной деятельности. Для этого, например, можно использовать спокойную ходьбу в течение 1-2 минут, комплекс упражнений на восстановление дыхания или игры на внимание.

Проводит такую форму работы должн классный руководитель или учитель физической культуры. Учащиеся, отнесенные к специальной медицинской группе здоровья занимаются отдельно по разработанной для них учителем программой. Они не могут участвовать в играх высокой подвижности или с большой физической нагрузкой [3, с. 270].

Выводы. Двигательная активность детей – это одна из составляющих его физического и умственного развития. Во время учебных занятий можно использовать такие мероприятия: физкультминутки, гимнастика до начала уроков и динамические перемены. Все эти мероприятия должны соответствовать возрастным особенностям детей и проводиться в той форме, которая будет интересна данной возрастной группе.

Список литературы

1. Ашмарин, Б. А. Теория и методики физического воспитания / Б. А. Ашмарин, В. Ю. Виноградов, З. Н. Вяткина. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.

2. Барков, В. А. Физкультурно-оздоровительная работа в начальных классах вспомогательной школы: Учеб.-метод. Пособ. / В. А. Барков, А. М. Полещук, Д. В. Тихон. – Гродно: ГрРУ, 2003. – 107 с.

3. Гужаловский, А. А. Основы теории и методики физической культуры / А. А. Гужаловский. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.

4. Красикова, Н. Б. Физкультурные минутки и паузы / Н. Б. Красикова // Физическая культура. Все для учителя! – 2014. – №

4. – С. 14-20
5. Сухарев, А. Г. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения / А. Г. Сухарев. – М.: Знание, 1976. – 87 с.
6. Лабодаева, Ж. П. Организация физического воспитания детей и подростков. Медицинский контроль / Ж. П. Лабодаева, Н. А. Болдина. – Минск: БГМУ, 2010. – 101 с.
7. Шиян, Б. М Теория и методика физического воспитания / Б. М. Шиян. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

УДК 331.101.3(470)

КАК ОЗДОРОВИТЬ, ПОВЫСИТЬ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ, ТРУДОСПОСОБНОСТЬ, ПОВЫСИТЬ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ ТРУДА НА 10-15% НАСЕЛЕНИЯ КРЫМСКОГО ПОЛУОСТРОВА И ВСЕЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Пащенко Виктор Гаврилович
кандидат медицинских наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье описывается опыт работы и достижения в области лечебной физической культуры, а так же предлагаются способы оздоровления, повышения работоспособности и производительности труда у населения.

Ключевые слова: оздоровление, оздоровление детей, подростков и молодежи, лечебная физическая культура, специально медицинские группы.

Abstract. The article describes the work experience and achievements in the field of therapeutic physical training, as well as offers ways to improve, improve the efficiency and productivity of labor among the population.

Keywords: health improvement, rehabilitation of children, adolescents and youth, therapeutic physical culture, specially medical groups.

Изложение основного материала. 21 марта 2017 года под председательством Владимира Путина в Кремле состоялось заседание Совета при Президенте по стратегическому развитию и приоритетным проектам.

В рамках Совета Президент поставил задачу добиться роста производительности труда в 5-6%.

Я, Пащенко Виктор Гаврилович, в 1956 году окончил техникум физической культуры и спорта, сам Мастер спорта по вольной борьбе.

Потом Пединститут, факультет физического воспитания, анатомии и физиологии человека.

Потом закончил биологический факультет Луганского Пединститута.

Потом Луганский Мединститут.

Потом институт Патентоведения

Таким образом, на стыке 5-ти наук, получил изобретения со Всесоюзным внедрением.

А все мои изобретения связаны с оздоровлением человека, повышением его работоспособности и производительности труда.

Даже разработка аппаратов производилась для тренировок и повышения работоспособности человека, спортсменов и военнослужащих.

Таким образом, уже мои изобретения стали появляться на ВДНХ СССР в Павильоне Здоровье «Оздоровление детей в СССР», где была получена Серебряная медаль.

Детство мое прошло в годы войны и после военной разрухи. В тяжелое послевоенное время я рос болезненным мальчиком. И чтобы укрепить свое здоровье, я начал в 12 лет заниматься классической борьбой и через год стал Чемпионом г. Луганска и Луганской области. В 14 лет стал Чемпионом Донецкой Железной дороги. И в 15 лет пошел на свой хлеб.

Я поступил в техникум физической культуры и меня взяли тренером в ДСО Локомотив и одновременно спортсменом. В 16 лет я стал Чемпионом Украины среди юношей.

Учась в техникуме, я выступал по борьбе за многие общества. В Донецке я выступал за «Шахтер». В Коммунарске за Авангард. За техникум я ездил на первенство Украины во Львов. Потом выступал за Зенит. В Ленинграде занял 2-е место в СССР по вольной борьбе. Один раз меня в техникуме попросили на первенство города по боксу выступить среди юношей. Я один раз побыл на тренировке. Тренер показал, как нужно защищать челюсть и Солнечное сплетение. А так моё сердце, легкие были в хорошей спортивной форме. У меня уже был 1 разряд по баскетболу, волейболу, ручному мячу и 1 взрослый разряд по борьбе. А также в техникуме нас хорошо тренировали на 18 км по бегу, плаванию, гимнастике, лыжи. У тренера я спросил, сколько нужно драться на ринге, он мне ответил: по юношам – нужно 2 раунда по 2 минуты. Я тренеру и говорю: я со взрослыми боролся по 15 минут. Так, что я могу набрать на 2 минуты воздуху и буду драться.

На этих соревнованиях на первенство города я стал чемпионом за явным превосходством. За техникум я также выступал по баскетболу. В техникуме мне одна учительница привила любовь к лечебной физкультуре.

После техникума я поступил в Пединститут заочно на факультет физвоспитания, анатомии физиологии человека. И начал работать методистом ЛФК в водолечебнице. И на стадионе вёл группу здоровья. В пединституте было легко учиться, мы многое проходили в техникуме.

После пединститута я поехал в Евпаторию лечить сестрёнку. В Евпатории я работал в санатории Здравница, тренировал городскую команду по волейболу. Стал Чемпионом Крыма по вольной борьбе. Мне дали хорошую характеристику для поступления в Мединститут и написали, что после окончания мединститута меня обратно примут в санаторий Здравница.

Причем в Луганске по конкурсу я был принят преподавателем на кафедру физвоспитания ЛФК и врачебного контроля.

Потом я поступил на вечернее отделение Мединститута, продолжая работать в водолечебнице. Стал активно заниматься рационализацией и изобретательством.

После окончания Мединститута меня профессор забрал в областной тубдиспансер. Я в Киеве прошел курсы по Функциональной диагностике исследования лёгких и сердца. В Киеве познакомился с Академиком Амосовым. Целый час с ним беседовали, он даже пригласил меня к себе в центр работать. Но я уже дал согласие возглавить реабилитацию в Грузии Советских войск, в Германии. В Областном тубдиспансере уже набрал обследовать детей после туберкулеза. Амосов посоветовал заниматься мне наукой и сказал привезти наши результаты обследований, он мне даст характеристику для защиты кандидатской диссертации. Но в Германии я начал обследовать солдат и офицеров, заболевших острой пневмонией. Начал сотрудничать с учёными Советского Союза, а также проводил исследования в областной Клинике Сант Георга «Лейпцигского Университета». А также стал в военно-медицинской Академии в Ленинграде выступать с научными докладами обследований в Германии. Выступал с научными докладами в Лейпциге, Берлине, Дрездене и в Белицах под Берлином за кафедру самого Роберта Коха. Вернулся в Луганск в областной тубдиспансер. По конкурсу прошел в Луганский Машиностроительный институт. Заведовал спец.мед.группой.

Потом был Кардиологический обл. диспансер и Школа-интернат сколиозников.

Потом были горячие точки Афганистана, Армении почти разрушенной землетрясением. Получил характеристику на Народного врача СССР.

Следующим этапом был Чернобыль.

Где только не работал, везде занимался изобретательством. За свои 400 рационализаторских предложения получил звание «Заслуженный рационализатор Украины».

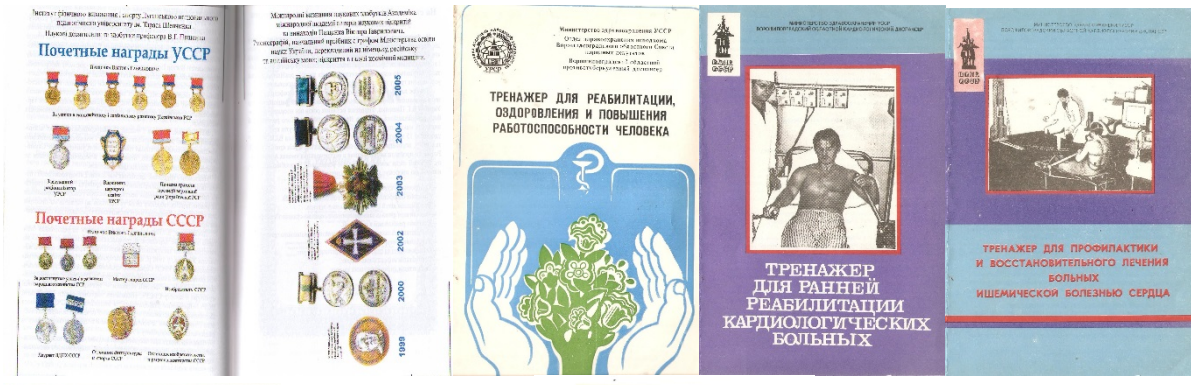
Первое изобретение появилось в 1979 г. оно оказалось «пионерским», ему присвоили имя «Тренажер В.Г. Пащенко». С 1982 года Выставка на ВДНХ Украины. 1982 г. на ВДНХ в Москве. На «Тематической выставке Оздоровление детей в СССР». Получил Серебряную медаль.

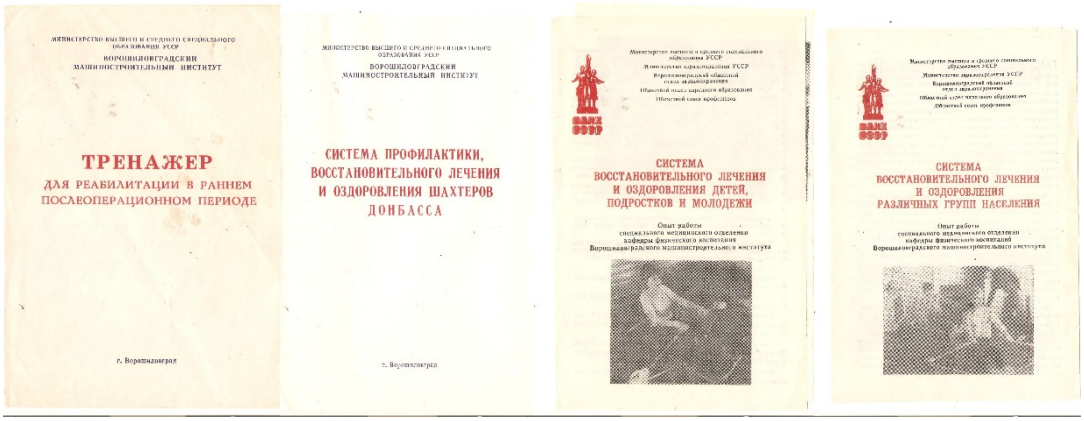
В 1990 г. в Москве на ВДНХ выставлял мои:

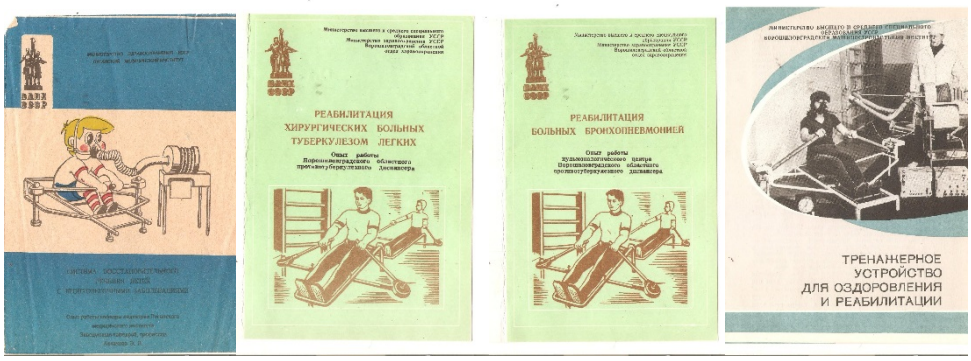
1. Экспонаты в Народном образовании
2. Здоровье
3. Павильон Физкультура и спорт

Стал Лауреатом ВДНХ, получил большую Серебряную медаль.

Я привез на Крымский полуостров 8 тренажеров и подарил их в дошкольное учреждение, в интернаты, в Институты, в Реабилитационный центр, в Детский клинический военный санаторий.







Разработана мною «Система оздоровления детей, подростков и молодежи», которая состоит из 17 изобретений, 15 учебных пособий. Вчера были еще дети, а завтра послезавтра становятся народом.

Моя «Система оздоровления, профилактики и реабилитации» может заработать на уроках физического воспитания.

Это всё было предисловие. А что необходимо незамедлительно сделать, чтобы заработала система образования, профориентации и реабилитации.

Я думаю, что наше правительство заинтересовано в оздоровлении населения, да и в повышении работоспособности воинского населения.

1. Начать серийное производство гребных напольных и накроватных тренажеров.
2. Государство должно профинансировать этот проект.
3. Если раньше было производство только «железок», я имею в виду – тренажёров. То в настоящее время идут в работу новые изобретения в области оздоровления и реабилитации населения и военнослужащих.

Пригласить всех заинтересованных лиц, а также правительство Крыма. И пригласить гостей из Москвы.

После горячих точек нашей планеты с ними появляются новые изобретения. Большой вклад В.Г. Пащенко внес:

1. В Военную медицину № 941127984 Украина
2. В Космическую медицину № 28502, № 34353 Украина
3. В Травматологию № 685287, СССР
4. В Пульмонологию АС № 818626 СССР
5. В Кардиологию, Патент № 179040 СССР
6. В Фтизио-хирургию № 927563 СССР
7. В Неврологию Патент № 17995507 СССР
8. В Интенсивную терапию и реанимацию № 5007288 СССР
9. В Педиатрию – Патент № 9412785 Украина
10. Оздоровление и физическая реабилитация детей и подростков после Чернобыльской катастрофы № 35353 Украина
11. Тренажер для реабилитации после инфаркта и инсульта № 67896 Украина,
12. Тренажер для реабилитации больных пораженных спинномозговыми травмами № 67890 Украина,
13. Способ оздоровления и физической реабилитации школьников с нарушениями осанки или сколиозом I ст.
14. Тренажер «Сила» № 2596350 – 2016 г. РФ № 2040288, № 2596350 – 2016 г. РФ
15. Способ реабилитации детей, часто болеющих респираторными вирусными инфекциями № 2085225 РФ
16. Тренажер для оздоровления № 158578 – 2016 г. РФ
17. Детский лечебно-оздоровительный гребной тренажер №24984 Украина
18. Тренажерное устройство РФ - 2017 г.
19. Программно-дозирующее устройство – 2017 г.

Большинство моих аппаратов и способов реабилитации связаны с греблей.

Занятия на гребных тренажерах:

1. Это, прежде всего, укрепление костной мышечной системы
2. Это укрепление дыхательной и сердечно-сосудистой системы
3. Это в свою очередь ведёт к повышению физической тренировке
4. И как результат идет повышение работоспособности воинского контингента страны
5. Повышение боеспособности воинской службы

При гребле все системы организма начинают высокоэффективно работать. Мои изобретения внедрены на 1/7 земной суши функционируют. Используются в 6 государствах Европы и Азии.

Он разработал столько различных программ оздоровления для различных профессий и даже для космонавтов.

На его счету свыше 350 публикаций 5 монографий, 46 изобретений. Учебное пособие переведено на 3 языка.

Все его изобретения направлены на оздоровление людей различных профессий, которые повышают работоспособность, трудоспособность и производительность труда, обороноспособность Армии Военно-морского флота.

С изготовлением тренажеров Автора и их внедрением во все отросли, можно повысить производительность труда на 16-15%, а возможно и больше.

Список литературы

1. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике крым: опыт системного проектирования // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2014. № 2 (28). С. 21-26.
2. Проспект для ВДНХ УССР Министерство Здравоохранения УССР Отдел здравоохранения исполкома Ворошиловградского областного Совета народных депутатов Ворошиловградский областной противотуберкулезный диспансер «Тренажер для реабилитации и оздоровления и повышения работоспособности человека», 09.09.83 г., Тираж 500 экз., Луганск
3. Проспект для ВДНХ СССР Министерство высшего и среднего образования УССР Система восстановительного лечения и оздоровления детей, подростков и молодежи. Ворошиловградский Облиздат, 1987 г., Луганск
4. Проспект для ВДНХ СССР Министерство высшего и среднего образования УССР Министерство здравоохранения УССР, Ворошиловградский областной отдел здравоохранения, Областной отдел народного образования, Областной отдел профсоюзов, Ворошиловградский облполитиздат, 1987 г., Луганск.
5. Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко, «55 лет на службе оздоровления, профилактики и реабилитации населения СССР, Украины и России заслуженного рационализатора Украины Пащенко Виктора Гавриловича» статья «К одновременному участию ВДНХ СССР, в 3-х павильонах «Народное образование. Здравоохранение. Физкультура и спорт», Награжден большой Серебряной медалью Лауреата ВДНХ СССР. Система профилактики, восстановительного лечения и оздоровления шахтеров Донбасса, стр. 40-41.

УДК [37.034:373.3]-057.874

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Плотникова Елена Николаевна

старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. Статья посвящена особенностям нравственного воспитания учащихся начальной школы на уроках технологии. Автор дает определение нравственного воспитания, указывает на особенности нравственного воспитания младших школьников. Особое внимание автор уделяет описанию методов нравственного воспитания на уроках технологии.

Ключевые слова: нравственное воспитание, младшие школьники, уроки технологии.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of moral education of primary school students in the lessons of technology. The author gives a definition of moral education, indicates the features of moral education of younger schoolchildren. The author pays special attention to the description of methods of moral education at technology lessons.

Key words: moral education, junior schoolchildren, technology lessons.

Постановка проблемы. В современном обществе на первый план выходит активизация человеческого фактора как одного из условий дальнейшего человеческого прогресса. В связи с этим перед школой ставится задача не просто подготовки ответственного гражданина, но и человека, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности уже в младшем школьном возрасте.

Именно поэтому в проекте стратегии развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в качестве важнейшего направления воспитательного процесса названо духовно-нравственное развитие, составляющее основу общей культуры личности. В сложившейся ситуации представляется важным как определение духовно-нравственных ориентиров, так и разработка методических основ нравственного воспитания.

Цель статьи – рассмотреть влияние уроков технологии на нравственное воспитание младших школьников.

Изложение основного материала исследования. Проблему нравственного воспитания младших школьников изучали многие ученые, психологи, педагоги А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.А. Мелик-Пашаев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский. В их исследованиях утверждается, что просчеты в нравственном воспитании в этот период чреваты невосполнимыми потерями в развитии личности в последующие годы, т.к. именно младший школьный возраст, в котором преобладает эмоционально-чувственное восприятие действительности, является самым благоприятным в становлении нравственности.

В педагогическом энциклопедическом словаре под нравственным воспитанием понимается: «целенаправленное формирование нравственного сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков и привычек нравственного поведения» [6, с. 119].

И.П. Подласый подчеркивает, что нравственное воспитание – непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь. Специфической особенностью нравственного воспитания является именно то, что этот процесс длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени, и его нельзя обособить от других видов воспитательной работы [7]. И.С. Марьенко указывает, что нравственное воспитание в начальной школе осуществляется в ходе всех уроков, повседневных отношений и деятельности [5].

В работах В.В. Выгонова, Г.Н. Годиной, Я.А. Рожнева, И.С. Синицына, А.А. Шибанова раскрываются функции трудового воспитания в развитии личности младшего школьника и её нравственном формировании. Изменения, происходящие в современном обществе, быстрое развитие науки и производства, выдвигают особые требования к трудовой подготовке учащихся начальной школы. Младших школьников нужно не только научить общетрудовым умениям и навыкам по элементарной обработке различных материалов, но и воспитать у них положительное отношение к труду и сформировать качества творческой думающей личности, которые необходимы для деятельности в современных социально-экономических условиях. Поэтому в базисный учебный план вместо уроков труда введен новый предмет «Технология», главной целью которого можно назвать подготовку учащихся к самостоятельной творческой трудовой жизни. Это среди прочего предполагает:

– усвоение знаний о роли труда в жизни людей, понимание необходимости труда на общее благо;

– воспитание уважения к людям труда и результатам человеческой трудовой деятельности;

– воспитание добросовестного отношения к труду и стремления любую работу выполнять старательно, честно, с желанием и удовольствием;

– воспитание ответственности, исполнительности, но при этом инициативы и творчества в процессе собственной трудовой деятельности;

– формирование умения работать в коллективе, проявлять товарищескую взаимопомощь, заинтересованность в ходе и результатах коллективной работы;

– воспитание аккуратного и бережного отношения к школьному имуществу, материалам, учебным принадлежностям, растительному и животному миру;

– воспитание отрицательного отношение к нечестности, лени, небрежности;

– развитие разносторонних качеств личности и способностей к профессиональной адаптации.

Как мы видим, данные задачи совмещаются с требованиями воспитания и обучения в начальной школе, совпадают с задачами нравственного воспитания младших школьников, а также отражают объективные потребности современного общества. То есть, можно сказать, что уроки технологии могут считаться одним из средств нравственного воспитания и поведения учащихся младшей школы.

Необходимо, чтобы желание школьника заниматься трудовой деятельностью реализовалось наиболее полно с опорой на интересы, особенности и возможности учащихся. Нравственно-трудовое воспитание младших школьников имеет свою возрастную специфику, свои задачи, соответствующие возрастным психофизиологическим особенностям школьников. Этот возрасту присущи подвижность, двигательная активность, подражательность, готовность к действию. В подавляющем большинстве младшие школьники легко увлекаются всем новым, с охотой включаются в работу. Но их желания ситуативны, поведение отличается неустойчивостью, быстрой сменой настроения. Интересы учащихся характеризуются большим разнообразием, достаточной широтой, но при этом они часто поверхностные и неглубокие. Младшие школьники готовы браться за любое дело, стремятся участвовать во многих мероприятиях, но эта огромная энергия и неуёмные желания часто бывают несоизмеримы с их возможностями. Поэтому к занятиям они могут быстро охладеть, не доводить начатое дело до конца, переключаться с одного на другое. Но в эмоциональной восприимчивости и многообразии желаний школьника скрыты свои положительные моменты. Зная об этом, учителю необходимо постоянно обновлять содержание, формы и методы уроков, заботиться о дозировке времени работы, поддерживать готовность к действию, бодрое настроение и положительное отношение к трудовой деятельности.

На уроках технологии у учащихся закрепляются представления о труде людей, современном производстве, народных промыслах, трудовых процессах. Результаты детской художественно-трудовой деятельности имеют четко выраженную общественно-полезную направленность: все изготавливаемые учениками изделия находят практическое применение в школе, подшефном детском саду, семье. Деятельность, направленная на общую пользу и благо (подготовка спектакля для дошкольников, украшение школьных помещений к празднику, оформление выставки в библиотеке, изготовление сувениров для близких и др.), вызывает радостные переживания и яркие эмоции. В процессе художественного труда у учащихся воспитывается чувство товарищества, взаимопомощи, коллективизма и взаимной требовательности. Работая над поделкой, ученики нередко обращаются друг к другу за советом или помощью. В конце уроков проводится коллективный анализ детских работ,

который способствует формированию объективных оценок своих работ и работ одноклассников. В некоторых случаях выполнение творческого задания организуется как коллективное выполнение, в процессе которого у них воспитывается умение дружно, согласованно работать. В результате трудовой деятельности на уроках технологии у младших школьников формируются морально-волевые качества, в которых проявляются признаки положительного отношения к труду: трудолюбие, чувство долга, ответственность, дисциплинированность, целеустремленность, честность, бережливость, стремление преодолевать трудности и доводить начатое дело до конца. Педагог должен закладывать убеждение в том, что труд является почётной обязанностью каждого человека, воспитывать интерес к труду, стремление быть трудолюбивым и желание приносить пользу людям. В.И. Кругликов указывает, что на формирование всех вышеперечисленных морально-нравственных качеств и должны быть направлены усилия педагога на уроках технологии [4].

Различные виды деятельности на данных уроках требуют разностороннего и гибкого использования всех имеющихся в арсенале современного учителя методов обучения и воспитания.

Этический рассказ служит источником знаний, способом обогащения нравственного опыта младших школьников, средством использования положительного примера в воспитании. Этический рассказ воздействует на эмоции и чувства учащихся, при этом он не только раскрывает содержание нравственных понятий, но и способствует их пониманию, усвоению и принятию. Он вызывает у учеников начальной школы положительное отношение к поступкам, соответствующим нравственным нормам, оказывает влияние на их поведение. В начальной школе на уроках технологии предлагаются рассказы на самые различные темы «Все профессии важны», «Один день нашей Родины», «О важнейших событиях в стране», «Говорят вещи», «Любая вещь трудом создана», «Рабочий – это тот, кто все в мире создает», «Герои труда среди нас», «Стройки нашего города», «Слава рукам, которые пахнут хлебом», «Кто для нас работает», «Интересные истории о инструментах», «Этот загадочный оригами», «Диво-дивное Золотая Хохлома», «Народные узоры».

Этическая беседа служит методом привлечения учащихся к обсуждению, анализу деятельности и поступков. Учитель может использовать этическую беседу как форму объяснения школьникам принципов нравственности и морали. В результате бесед у учащихся начальной школы вырабатываются правильные оценки, формируется система нравственных представлений и понятий, которые в свою очередь выступают в качестве основы для формирования нравственной гармоничной личности. Примерные темы бесед на уроках технологии в начальной школе: «Для чего руки нужны?», «Профессии моего города», «Что я знаю о профессиях своих родителей?», «Труд наших мам», «Всякий человек в деле узнается», «О колоске и хлеба куске», «Как мы помогаем дома», «Для чего нужны инструменты?», «Что ты знаешь о бумаге?», «О тканях», «Откуда народный мастер берет свои узоры», «Как создаются книги?», «Что рассказала картина о труде».

Разъяснение – метод эмоционально-словесного воздействия на учащихся. Важным отличием этого метода от рассказа и беседы можно назвать ориентированность педагогического воздействия на конкретную группу учащихся или отдельного ученика. Использование данного методического приема опирается на знании особенностей класса и индивидуальных личностных качеств учащихся. Педагог применяет разъяснение, чтобы сформировать или закрепить определенное моральное качество или привычку; для выработки адекватного отношения учеников к определенной деятельности или поступку. Разъяснение используется, если младшим школьникам действительно необходимо что-то объяснить, повлиять на его представления, сознание и чувства. Но его использование возможно и в том случае, где речь идет о простых и очевидных правилах поведения в школе и обществе: нельзя портить школьное и общественное имущество, следует бережно относится к материалам и т.д. Здесь ученикам предъявляются категорические требования. Могут потребоваться разъяснения типа «Кого называют работящим?», «Сколько стоит «бесплатно»?», «Техника безопасности на уроке», «Как нужно трудиться на уроке». Для младших школьников применяются элементарные приемы и средства разъяснения: «Поступать нужно так», «Все так делают», «Обратите внимание» и т.п. В практике школьного воспитания разъяснение опирается на внушение.

Внушение используется для усиления воздействия других методов и приемов нравственного воспитания. Влияя на психику косвенным путем, внушение воздействует на личность ребенка в целом, создавая нравственные идеалы, установки и мотивы поведения. Дети младшего школьного возраста очень внушаемы. Опираясь на эту особенность, педагог использует метод внушения в тех случаях, когда ученик должен принять определенные установки («Мое, твое и наше», «Знай минутам цену, а секундам счет», «Уважай труд других людей»).

Важно подчеркнуть, что при неквалифицированном применении рассказ, разъяснение, внушение могут стать обычной нотацией, которая, как правило, не достигает цели, не становится способом убеждения, а наоборот вызывает противодействие у учащихся, желание действовать наперекор. Педагогу необходимо воспитывать нравственность таким образом, чтобы этот процесс не сопровождался лишь отстраненными лозунгами («Так не делают!», «Как ты себя ведешь?!», «Нельзя!»), а вызывал положительные эмоции.

Пример – воспитательный метод исключительной силы. Его использование в процессе нравственного воспитания в начальной школе основывается на известной закономерности: зрительные впечатления быстро и без труда отпечатываются в сознании, в отличии от любого речевого воздействия. Психологической основой примера служит подражательность. Потребность в подражании создаёт предпосылки для ускоренного накопления опыта нравственного поведения, сознательного отношения к труду. В качестве нравственных примеров используют, прежде всего, живых конкретных людей – родителей, близких, учителей, друзей. Но значительную воспитательную силу имеют и примеры исторических деятелей, выдающихся ученых, литературных и киногероев. Но самое важное, чтобы младшего школьника охватывала нравственная обстановка (положительные привычки,

взаимопомощь, добросовестное отношение к труду всех окружающих). Пример учителя играет важнейшую роль в нравственном воспитании учащихся. Он может разъяснять, убеждать, обосновывать, внушать нормы и правила нравственности. При этом он сам должен быть образцом для подражания. Если учитель трудолюбив, много знает и умеет, доброжелателен с учениками и коллегами, готов прийти на помощь, его слова не расходятся с делами, то дети заимствуют эту манеру поведения.

Каждый из методов нравственного воспитания имеет свою специфику и область применения. Несмотря на кажущуюся простоту, все без исключения методы требуют высокой педагогической квалификации.

Многие авторы (Н.М. Конышева [3], И.С. Марьенко [5], В.Л. Синебрюхова [8]) подчеркивают, что нравственное воспитание на уроках технологии, основанное на общении, диалоге, сотрудничестве, творчестве будет эффективным, если педагог будет придерживаться ряда условий:

- опора на положительные возрастные особенности и интересы;
- нравственный пример окружающих;
- использование игровой деятельности на уроках;
- связь уроков технологии с другими предметами.

Выводы. Нравственные качества личности не являются врожденными, но начинают развиваться с самого раннего возраста в условиях социального окружения и активного педагогического руководства. Функции начальной школы в системе нравственного воспитания определяются не только преемственностью ее с другими звеньями образования, но и неповторимой ценностью этой ступени для становления и развития личности ребенка. Именно младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Одним из средств нравственного воспитания в начальной школе являются уроки технологии, которые позволяют заложить нравственный фундамент будущей жизни младших школьников.

Список литературы

1. Глузман Н.А. Формирование профессионального имиджа социального педагога // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 9. – С. 52–69.
2. Коберник О.М. Эволюция систем трудового обучения в условиях реализации образовательной отрасли «Технология» / О.М. Коберник // Педагогика и психология, 2007. – № 1. – С.114-123.
3. Конышева, Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н.М. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.
4. Кругликов, В.И. Методика преподавания технологии с практикумом / В.И. Кругликов. – М.: Академия, 2004. – 460 с.
5. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1995. – 331 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 540 с.
8. Синебрюхова, В.Л. Урок технологии в начальной школе: учеб. пособие / В.Л. Синебрюхова. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 124 с.

УДК 371.13:373.3

ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пожидаева Татьяна Викторовна

ассистент доцент кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье раскрыта характеристика этапов проектирования индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущего педагога начального образования.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, будущий педагог начального образования, профессиональная подготовка.

Abstract. The article reveals the characteristics of the design stages of the individual educational route of professional training of the future teacher of primary education.

Key words: individual educational route, future teacher of primary education, professional training.

Постановка проблемы. Индивидуальный образовательный маршрут профессиональной подготовки будущего педагога начального образования ориентирован на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [6], а также сформированных на основе профессионального стандарта «Педагог» [4], на основании анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемым к выпускникам на рынке труда, обобщении отечественного и зарубежного опыта, проведении консультаций с работодателями, в которой востребованы выпускники.

Цель статьи – охарактеризовать этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущего педагога начального образования.

Изложение основного материала исследования. Проблема проектирования и внедрения в образовательный процесс индивидуальных образовательных маршрутов изложена в работах В.В. Лоренц, С.Е. Марсовой, К.А. Улановской, С.В. Фроловой. Проанализировав труды ученых нами было сформулировано рабочее определение понятия «индивидуальный образовательный маршрут», который рассматривается как «персональный путь реализации личностного потенциала будущего педагога начального образования в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении в соответствии с его индивидуальными предпочтениями, потребностями и социальным заказом общества» [3, с. 238]. Стоит отметить, что индивидуальный образова-

тельный маршрут является прежде всего, определением этапов, которые обучающийся предусматривает целенаправленно пройти самостоятельно, или же вместе с педагогом, либо воспользовавшись их поддержкой, при этом используя актуальные образовательные технологии и методы. Так, З.З. Утяганова рассматривает рефлексивный, аналитический, ориентационный и прогностический этапы [5]. В диссертационном исследовании М.А. Кунаш выделены такие этапы: информационно-диагностический (вводный), элементный, проектирования маршрута предметной темы, малого учебного периода, профильного выбора [2]. Авторы разработали этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута в зависимости от целевой аудитории, в первом случае – это студенты, во втором – старшие подростки. В нашем исследовании рассмотрим этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущего педагога начального образования.

Диагностический этап проектирования индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущего педагога начального образования предусматривает исследование педагогом-тьютором уровня развития личностных качеств обучающихся и степени их выраженности. Для диагностики тьютор может использовать такие методики диагностики, как: диагностика особенностей нервной системы и стилей трансформации информации, качественная и количественная диагностика уровня знаний, умений и представлений, диагностика предпочитаемых видов деятельности, диагностика образовательных мотивов и потребностей и т.д.

Целевой этап. Проанализировав полученные результаты и опираясь на них, педагог совместно с обучающимся определяет цели и задачи индивидуального образовательного маршрута, разрабатывает систему рекомендаций по его реализации. Рекомендации могут включать в себя: оптимальный для конкретного обучающегося вид индивидуального образовательного маршрута; содержание учебного и внеучебного материала, который необходимо усвоить при освоении программы бакалавриата; возможные виды деятельности по усвоению учебного материала, формы контроля по каждой учебной дисциплине, самостоятельной и внеаудиторной деятельности, а также планируемые результаты прохождения определенного вида индивидуального образовательного маршрута. Этот этап предполагает построение системы личностного отношения обучающегося к освоению основной образовательной программы высшего образования. Так, анализируя, изучаемые дисциплины по учебному плану, их рабочие программы и аннотации, обучающийся выстраивает свой идеальный образ предмета, т.е. то, как он его видит в идеале, в дальнейшем происходит совершенствование его представлений: выдвигаются индивидуальные цели, определяются перспективные направления деятельности, прогнозирование своей успешности и т.д.

Деятельностный этап. Будущий педагог начального образования с помощью тьютора выступает в роли организатора своей образовательной деятельности. На данном этапе происходит формулировка цели, отбор содержания, ожидаемые результаты, формы их представления, составление учебно-тематического плана, отбор способов деятельности, построение системы оценки и контроля деятельности, определение сроков освоения материала. В рамках проектирования индивидуального образовательного маршрута создается индивидуальная программа обучения на определенный период (начиная с темы, заканчивая курсом). Для того чтобы обучение было направлено на формирование компетенций, предусмотренных стандартом, необходимо использовать: исследовательскую деятельность, творческую работу, решение проблемных заданий, разработку уже существующих и новых идей, сложные долговременные проекты, упражнения на развитие познавательных процессов, задания, предполагающие оценку и анализ чужой деятельности. Данный этап также предусматривает реализацию индивидуального образовательного маршрута будущего педагога начального образования. Роль педагога состоит в направлении обучающегося, поддержке его способностей, в построении совместно с будущим педагогом алгоритма индивидуальной деятельности, в рецензировании и оценивании деятельности обучающегося. Обучающиеся изучают дисциплины, демонстрируют свои достижения, обсуждают результаты. Реализация программы отождествлена в соответствии с основными элементами деятельности: цель – план – деятельность – рефлексия – сопоставление ожидаемых результатов с полученными – самооценка. При реализации индивидуального образовательного маршрута применяются такие формы взаимодействия педагога с обучающимися: дискуссии, творческие мастерские, акции, конференции, проблемные семинары и т.д.

Последний этап в проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута – оценочно-рефлексивный. Данный тап характеризуется определением продуктов деятельности, фиксированием способов и видов деятельности. Каждый обучающийся оценивает свою деятельность и конечный продукт, уровень личных изменений. Сопоставляются личные заслуги с фундаментальными достижениями в этой области, с достижениями других. После самооценки и оценки создаются условия для коррекции и планирования дальнейшей коллективной и индивидуальной деятельности. Итогом работы по индивидуальному образовательному маршруту может стать портфолио, как дна из основных форм оценивания достижений личности.

Выводы. Таким образом, этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущего педагога начального образования следующие: диагностический, целевой, деятельностный, оценочно-рефлексивный. Отметим, что рассмотренные этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута примерны, их последовательность и содержание могут быть изменены в зависимости от уровня образования, направления подготовки, направленности образовательной программы.

Список литературы

1. Глузман Н.А. Категория профессионализма в подготовке будущего педагога // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11-2 (65). С. 170-172.

2. Кунаш М.А. Индивидуальный образовательный маршрут как средство развития готовности старшего подростка к профильному выбору: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / М.А. Кунаш [Место защиты: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого].- Великий, 2013. – 27 с.
3. Неженская, Т.В. Формирование способности будущих педагогов начального образования к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся / Т.В. Неженская // Профессионально-личностное развитие преподавателя, студента: традиции, проблемы, перспективы: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (с междунар. участием); М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина» /отв. ред. Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. – Тамбов :Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. – С. 237–241.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 г. № 544н.
5. Утяганова З.З. Педагогическое проектирование как средство самореализации студента в вузе: дис. … кандидата педагогических наук: 13.00.01 / З.З. Утяганова – Оренбург, 2009. – 194 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование № 121 от 22 февраля 2018 г.

УДК 37(100)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Романов Владимир Алексеевич
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования ФГБОУ ВО «Тульский госдарственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого»

Аннотация. Исследование процесса внедрения компетентностного подхода в зарубежных странах; анализ основных положений международных документов в сфере образования; определение перспективных путей интеграции отечественной профессионального образования в мировое образовательное пространство.

Ключевые слова: интеграция, ключевые компетентности, компетентностный подход, образовательное пространство, профессиональная подготовка, профессиональные компетентности

Abstract. Research of process implementing competence-based approach in foreign countries, analysis of the main provisions of international instruments in the area of education, identifying perspective ways to integrate the national vocational education into the educational space.

Key words: integration, key competencies, competence approach, educational space, vocational training, professional competence.

Переход отечественного образования на компетентностно-ориентированную профессиональную подготовку будущих специалистов является закономерным этапом ее модернизации, позволяет решить существующие противоречия между требованиями к качеству обучения, предъявляемым государством, обществом, международным рынком труда, руководителями образовательных организаций и образовательными результатами. Компетентно-ориентированное образование достаточно успешно реализовано в педагогической практике зарубежных стран и фиксирует обновленную модель образования: новая структура, система целеполагания, система планирования, организация и объективная оценка учебного процесса. В этой модели в качестве основного образовательного результата рассматриваются компетентности, содержание которых конкретизировано профессиональными и ключевыми компетенциями.

В странах Европы компетентностное образование реализовывается в различных модификациях. Однако, основными факторами, которые стимулировали быстрое внедрение компетентностного подхода в практику профессиональной подготовки будущих специалистов, выступили:

- необходимость обеспечения социальной адаптации и повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда;
- упор работодателей на решении проблем качества профессионального образования и переформатирования требований к уровню квалификации выпускника из знаний, умений и навыков на подготовку компетентного специалиста;
- создание основ для нострификации документов об образовании в рамках создания единого европейского образовательного пространства.

Особое значение в решении указанных задач играют Болонский и Копенгагенские процессы, которые, по сути, направлены на реформирование образовательных систем различного уровня: Болонский – высшего профессионального образования, Копенгагенский – профессионально-технического образования. Ключевое понятие Копенгагенского процесса – обеспечение качества профессионального образования и обучения. Конкретнее эта задача была сформулирована так: «Развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества с упором на обмен моделями и методами, а также выработке общих критериев и принципов качества для профессионального образования и обучения» [1].

Кроме этого, основные положения Копенгагенской декларации направлены на развитие единого европейского пространства в сфере профессионального образования и подготовки; повышение уровня прозрачности, профессиональной ориентации и информатизации; признание квалификаций и компетенций, обеспечивающих качество профессионального образования и обучения [1]. О приоритетности профессиональных и ключевых компетенций в контексте подготовки квалифицированных рабочих говорится в Брюггском коммюнике об укреплении европейского сотрудничества в сфере профессионального образования и обучения на период 2011-2020 гг. Значимым является акцент на необходимости в предоставлении выпускнику возможности приобрести знания, умения и навыки – компетентности, которые являются не только

профессиональными. Речь идет о ключевых компетентностях. Они важны для успешной жизни, поэтому должны быть созданы возможности для усвоения этих компетенций в профессиональном образовании [3].

В контексте этих инициатив с целью создания благоприятных условий для введения компетентно-ориентированного образования разработан ряд целевых общенациональных программ (программа модернизации российского образования «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации». Из зарубежных: французская программа действий правительства по развитию информационного общества PAGSI, норвежская программа с названием: «Реформа компетентности», немецкая концепция «Ключевых квалификаций» и др.) [6].

Во многих странах компетентностный подход реализуется на уровне национального образовательного стандарта(ов). Анализ культурных особенностей и специфики экономического развития подавляющего большинства развитых стран приводит к признанию общей тенденции в системе профессионального образования: целенаправленный переход к полномасштабному использованию профессиональных стандартов, которые основаны на результатах деятельности и системном описании квалификаций в дефинициях (терминах) профессиональных и ключевых компетенций.

С учетом ведущих положений Болонского и Копенгагенского процессов, а также на основе зарубежного опыта, российская система образования направляет свою работу на рассмотрение и принятие базовых принципов организации европейского образовательного пространства (единого пространства), включая представления системы результатов профессионального образования в формате компетентностного подхода. Об этом говорится в последних законодательных актах, определяющих перспективы развития образования в РФ (Государственная программа Российской Федерации – «Развитие образования» на 2013-2020 гг.; Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу; действующие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и др.) [4; 5].

Национальная система образования в рамках Стратегии развития формируется применительно к современным интеграционным и всеобъемлющим глобализационным процессам. Учитываются требования перехода к, так называемой, постиндустриальной цивилизации с последующей целью интеграции всей национальной системы образования во всемирное образовательное пространство.

Важными направлениями всей государственной политики в сфере профессионального образования являются:

- реформирование системы образования с учетом принципа приоритетности человека;
- обновление нормативной базы системы образования в соответствии с требованиями времени;
- модернизация на основе компетентностного подхода общей структуры, содержания и организации образования;
- обеспечение в течение всей жизни доступности и непрерывности образования;
- развитие науки и инноваций в образовательной деятельности,
- повышение на инновационной основе качества образования;
- повышение социально-экономического статуса педагогических и научно-педагогических работников;
- создание и совершенствование современной наукоемкой материально-технической базы системы образования [2].

Выводы: С учетом мирового опыта и отечественных исследований компетентностный подход в профессиональном образовании, по нашему мнению, должен реализовываться по следующим направлениям:

- утверждение оптимального перечня и обновление профессий по качественной подготовке высококвалифицированных рабочих (сокращение их количества возможно только на основе интеграции и создания современных профессиональных стандартов);
- разработка, утверждение и внедрение государственных стандартов профессионального и технического образования на основе модульно компетентностного подхода;
- модернизация учебных планов, программ и учебников в соответствии с обновленными федеральными государственными стандартами образования;
- подбор и внедрение педагогических технологий, гарантирующих достижение образовательных результатов – компетентностей, которые приобретают и способны продемонстрировать выпускники после завершения обучения.

Список литературы

1. Глузман Н.А. Зарубежный опыт формирования педагогического профессионализма / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 79–88.

2. Глузман Н.А., Неженская Т.В. Педагогические задачи как дидактическое средство формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов / Н.А. Глузман, Т.В. Неженская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 1 (31). – С. 218–224.

3. Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29-30 ноября 2002 года в Копенгагене (Копенгагенская декларация). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusmagistr.ru/page_0002/page_0026/page_0043/

4. Романов В.А. Психолого-педагогические условия успешности обучения бакалавров в вузе / В.А. Романов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 8-2 (27). – С. 90–91.

5. Романов В.А. Проблемы качества подготовки будущих преподавателей: интеграция учебной и научной деятельности / В.А. Романов // Известия ТулГУ Серия «Гуманитарные науки» Выпуск 3. Часть 2. – Тула: Изд-во Тул. гос. ун-та, 2013. С. 285-290.

6. European Commission. Supporting education and training in Europe and beyond.: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy_en
7. Савина Е.В. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (5). – С. 249-252.

УДК 371.134

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОО

Романов Владимир Алексеевич
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования ФГБОУ ВО «Тульский госдарственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого»
Ушакова Ирина Анатольевна
магистрант ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет им. Л.Н. Толстого».

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная компетенция воспитателя дошкольной образовательной организации и объективная необходимость его развития.

Ключевые слова: воспитатель, компетентность, компетенции, профессиональная компетенция, самообразование.

Abstract. The article deals with the professional competence of a tutor of a preschool educational organization and the objective necessity of its development.

Key words: tutor, competence, professional capacity/competence, self-education.

Постановка проблемы. Каждый педагог должен стремиться к саморазвитию, развитию своей **профессиональной компетентности** – развитию своей творческой индивидуальности и развитию способности адаптироваться к происходящим преобразованиям.

Цель статьи – определить содержание профессиональной компетенции педагога.

Изложение основного материала исследования. Педагог – ключевая фигура реформирования образования[5].

Преобразования, происходящие во всех сферах современного образования, требуют педагога активного, инициативного, обладающего высоким потенциалом саморазвития, субъекта профессиональной деятельности. Образовать такого педагога – означает помочь ему стать творческим человеком, осуществить процесс систематизации своих знаний и найти методы и средства подачи этих знаний детям. [6].

Педагог должен быть готов к любым изменениям, переменам, быть ответственным и самостоятельным в принятии решений, обладать знаниями данной профессии и уметь применять их на практике. Все это характеризует педагога, как профессионала.

Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» относит дошкольное образование к одному из уровней общего [11]. В связи с этим, возникает единый подход к профессиональным компетенциям воспитателя дошкольной образовательной организации и учителем.

Профессия «воспитатель» очень актуальна в современном мире. Деятельность воспитателя непрерывно связанна с развитием и воспитанием ребенка. От воспитателя требуется знание педагогических и психологических основ обучения и воспитания, быть компетентным во всех вопросах профессиональной деятельности [10, с. 17].

В связи с происходящими событиями в мире, в системе образования, выдвигаются новые требования к педагогу и поэтому, сегодня каждому педагогу необходимо серьёзно работать над повышением своей компетентности.

Проанализировав литературу и обобщив взгляды таких авторов как: С.И. Ожегов, А.И. Турчинов, А.В. Хуторской, Д.Н. Ушаков на понятие «компетенция», можно сделать вывод, что «компетенция» – это способность применять на практике накопленные знания, при решении различных задач, действовать на основе опыта.

Если мы говорим о человеке, который обладает знаниями в какой-либо области, тот этот человек компетентный.

Компетентность – «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность всегда проявляется в деятельности – предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентационной» [7].

В.Г.Суходольский отмечает, что профессиональная компетентность педагога это – «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками» [3, с.74].

В развитии компетентности педагога главную роль играют его способности, такие как: профессиональные и педагогические. Развитие этих способностей связано с умениями и навыками, которыми должен владеть каждый компетентный педагог.

Педагогу невозможно научить воспитанника тому, чем не владеет сам. Воспитатель должен быть профессионально компетентным. Профессиональная компетентность педагога это совокупность определенных качеств личности воспитателя, которые обуславливаются высоким уровнем его подготовленности, способностью решать такие педагогические задачи как: воспитание и развитие ребенка, обучение ребенка и т.д.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности педагога, развитие способности адаптироваться к происходящим преобразованиям. Профессиональная деятельность педагога будет успешной тогда, его компетентность будет на высоком уровне.

Современному педагогу должны быть присущи личностные и профессиональные качества, которые характеризуют структуру его профессиональной деятельности. Профессиональное развитие педагога – это длительный процесс, целью которого является развитие в педагоге настоящего профессионала.

Каждый воспитатель в развитие своей профессиональной компетенции должен стремиться к личностному и профессиональному развитию, к самореализации, самообразованию и саморазвитию.

Самообразование – это целенаправленная деятельность воспитателя, направленная на повышение его квалификации, повышение уровня его образованности и компетентности, путем самостоятельного обучения. Самообразование способствует расширению знаний [10].

Формы самообразования могут быть индивидуальные и групповые. В индивидуальной форме, воспитатель сам стремиться повысить свой профессиональный рост, путем изучения литературы, обзором информации в сети интернет и так далее. В групповой форме самообразование воспитателя происходит путем участия в семинарах, круглых столах, посещениях мастер-классов и так далее [10].

Любая педагогическая деятельность подлежит планированию и анализу. Самообразованию воспитателя не исключение. Воспитатель знакомится с новыми нормативными документами по вопросам дошкольного воспитания, изучает учебную и научно-методическую литературу, знакомится с новыми достижениями педагогики и детской психологии, изучает новые программы и педагогические технологии [10].

В дошкольной образовательной организации воспитателям приходится развивать различные профессиональные компетенции. Проанализировав профессиональный стандарт педагога, можно выделить следующие компетенции. Во-первых, воспитатель должен знать всю специфику дошкольного образования и особенности организации непосредственно образовательной деятельности. Необходимо знать особенности развития ребенка, характерные возрасту. Воспитатель должен уметь организовать ведущие деятельности детей. К ним относятся: игровая и предметно-манипулятивная. По мимо организации ведущих деятельностей детей, воспитатель должен поддерживать и развивать детскую инициативу и самостоятельность.

В любой профессии важно знать теорию и применять е на практике. Профессия «воспитатель» не исключение. От него требуется знание теорий и педагогических методик и умение их применять на практике.

В связи с внедрение Федеральных Государственных Стандартов (ФГОС) от воспитателя требуется их знание и применение. Уметь планировать, реализовывать, корректировать образовательные задачи в рамках ФГОС.

В работе дошкольной организации очень важно, чтобы между специалистами была согласованная деятельность и поэтому воспитатель должен реализовывать различные рекомендации психолога, логопеда, социального педагога и других специалистов.

Важную роль в развитии ребенка-дошкольника играет развивающая среда. Она должна быть доступной, соответствовать ФГОС и СанПин. Развивающую среду в группе создает конечно же воспитатель, поэтому ему необходимо знание всех требование к оформлению среды.

В дошкольной организации нет метода оценок знаний воспитанников и единственный способ, позволяющий оценить результаты освоения детьми образовательной программы – психолого-педагогический мониторинг. Воспитатель должен владеть методами и средствами анализа мониторинга.

В воспитании ребенка очень важно, чтобы между родителями и воспитателями было социальное партнерство. Родители и воспитатели имеют одну цель – чтобы ребенку было комфортно в учреждении, чтобы он развивался согласно возрасту. Перед воспитателем стоит задача уметь выстраивать партнерские отношения с родителями.

В век развития современных технологий, воспитателю необходимо владеть и применять на практике ИКТ-технологии, которые необходимы ему для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми.

Выводы. Успешность профессиональной деятельности педагога во многом зависит от уровня его компетентности. Профессиональная компетентность важна в работе воспитателя и определяется она как умение выполнять свою профессиональную деятельность, согласно требованиями к занимаемой должности, в соответствии с ФГОС и другими нормативно-правовыми актами. Профессиональная компетентность предполагает владение педагогом своими профессиональными и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками. развитие творческой индивидуальности педагога, Развитие способности адаптироваться к происходящим преобразованиям и есть развитие педагогом профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Борисова А.Н., Митрохина С.В., Романов В.А., Симоненко А.В. Подготовка воспитателей ДОУ к реализации нового стандарта: Монография. Книга 4 / Под общей ред. проф. Митрохиной С.В. – Тула: Изд-во Тульский полиграфист, 2016. – 208 с.

2.Глузман Н.А. Категория профессионализма в подготовке будущего педагога / Н.А. Глузман // International Research Journal (Международный научно-исследовательский журнал). 2017. № 11 (65) Часть 2. С. 170-172.

3.Кухарев И.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159. – (Мастерство учителя; идеи, советы, предложения). – 159 с.

4.Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – Российская АН.; Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995.- 928 с.

5.Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]: URL: https://минобрнауки.рф/ (дата обращения 25.03.2018). – Загл. с экрана.

6.Романов В.А. Подготовка учителя начальных классов в аспекте новой образовательной парадигмы: монография / В.А. Романов. – Тула: Изд-во Тульский полиграфист, 2016. – 208 с.
7.Студопедия. Орг [Электронный ресурс]: URL: http://studopedia.org/ (дата обращения 26.03.2018). – Загл. с экрана.
8.Турчинов А.И.. Профессионализация и кадровая политика теории и практики / А.И. Турчинов. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 272 с.
9.Ушаков Д.И. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т.1 / Под ред. Д.И.Ушакова. – М., 1935.- 284 с.
10.Ушакова И.А. Самообразование воспитателя дошкольной образовательной организации как форма профессионального роста / И.А. Ушакова // Вестник магистратуры / гл. ред. Е. А. Мурзина – Йошкар-Ола, 2017. – С. 17-19.
11.Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон: [принят 21 дек. 2012 г.: ред. 29 дек. 2012 г.]. – URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения 25.03.2018). – Загл. с экрана.
12.Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В.Хуторской.- М., 2002.
13.Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с., прил.

УДК 37.015.31-053.2

МЕЖПОЛУШАРНЫЕ СВЯЗИ, ИХ ФОРМИРОВАНИЕ И ВЛИЯНИЕ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Рудыка Юлия Петровна

учитель начальных классов МБОУ «Гимназия им. И. Сельвинского города Евпатории Республики Крым»

Аннотация. В статье раскрывается влияние формирования межполушарных связей на интеллектуальное развитие ребенка. Автор представляет сущность понятия «межполушарные связи», влияние развития межполушарного взаимодействия на успешность обучения в школе, упражнения на формирование и развитие межполушарного взаимодействия, применяемые на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: межполушарные связи, межполушарное взаимодействие, полушария мозга, обучение в школе, кинезиология, нейробика, правополушарное рисование.

Abstract. The article reveals the influence of formation of interhemispheric connections on the intellectual development of the child. The author presents the essence of the concept of "interhemispheric communications", the influence of the development of interhemispheric interaction on the success of school education, exercises on the formation and development of interhemispheric interaction, applied at the lessons in elementary school.

Key words: interhemispheric connections, interhemispheric interaction, cerebral hemisphere, school education, kinesiology, neurobiology, upper and lower painted drawing.

Постановка проблемы. Каждого родителя волнует вопрос успеваемости его ребенка. А каждого учителя волнует вопрос прочности усвоенных знаний у своих подопечных. Для того чтобы успешно постигать новые знания, ребенку нужно быть внимательным, учиться слушать и слышать, запоминать то, что говорит учитель, быстро думать, т.е. развивать скорость мышления и принятия решений. Эти качества важны не только в обучении, но и в повседневной жизни. Путем формирования межполушарного взаимодействия через применение на уроках специальных упражнений и приемов можно повышать уровень интеллектуального развития ребенка, делать процесс обучения более успешным и увлекательным.

Цель данной статьи – раскрыть важность формирования межполушарных связей в условиях учебно-воспитательного процесса, их влияние на интеллектуальное развитие ребенка, возможность применения методик и упражнений в качестве отдельных этапов урока.

Изложение основного материала исследования. Наш мозг состоит из двух полушарий, каждое из которых выполняет определённые функции. Левое полушарие – это логическое мышление, речь, работа со знаками и терминами, выполнение мыслительных операций. Оно отвечает за слуховое восприятие, постановку целей и построение программы действий. Правое полушарие – это наша интуиция, образное мышление, фантазия и творческие способности. Правое полушарие отвечает также за координацию движений, пространственное зрительное и кинестетическое восприятие. Единство деятельности мозга складывается из работы двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон – мозолистым телом, которое необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое.

Нарушение структуры мозолистого тела (межполушарного взаимодействия) искажает познавательную деятельность ребенка. В таком случае ведущее полушарие берет на себя большую нагрузку, а другое блокируется. Оба полушария начинают работать несогласованно. Нарушение межполушарного взаимодействия может являться одной из причин недостатков чтения, незрелости изобразительно-графических навыков, неравномерности развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций. Недостаток развития пространственных представлений может вызвать такие школьные проблемы, как нарушение пересказа текста и проблемы с чтением, нарушения счета, трудности с вычислительными операциями, нарушения письма и многое другое. Трудности в освоении письма могут проявляться в пропуске и перестановке букв, слов, в замене букв по пространственному сходству, в зеркальном написании букв и цифр. Трудности в чтении могут проявляться в «угадывающем» чтении, в сложности удержания строчки в поле зрения, в понимании лексико-грамматических конструкций текста, а также, как следствие, в трудности пересказывания текста. Трудности в освоении математики начинаются с проблем усвоения разрядности чисел, решении примеров с «переходом через десяток», при решении задач, при освоении письменных приемов вычислений. Как следствие, у ребенка формируется устойчивый страх перед учебными дисциплинами, снижается самооценка.

Таким образом, для успешного освоения школьных дисциплин важно развивать у младших школьников межполушарное взаимодействие, мелкую моторику и ориентировку в окружающем пространстве, или пространственные отношения. Развитие межполушарного взаимодействия является основой развития интеллекта.

Остановимся на подготовке ребенка к школе. Некоторые родители будущих первоклассников уверены, что готовность к обучению в школе означает умение ребенка читать и писать. В то время как подготовку необходимо начинать с обучения правильно держать карандаш, правильно сидеть при письме, ориентироваться в пространстве. Трудности в письме связаны, прежде всего с неподготовленностью детей к этой деятельности, неразвитостью мышц кисти, координации движений пальцев, предплечья и плеча пишущей руки, а также несформированностью межполушарных связей [3].

Потому бессмысленно заставлять ребенка часами работать в тетради, прописывая палочки и крючки. Эффективнее в данном случае будет выполнение заданий по раскрашиванию и штриховке картинок,лепка, нарезание/вырезание ножницами бумаги. Хорошо развивает мелкую моторику и межполушарные связи завязывание шнурков, бантиков, застегивание пуговиц и т.п. В возрасте до 6 лет в норме доминирует образное мышление, за которое отвечает правое полушарие. Не следует форсировать обучение чтению, письму, математике и т.п. до 5,5 лет. Может произойти ранняя и необоснованная стимуляция развития левого полушария головного мозга в ущерб правому. Таким образом, при раннем обучении школьным наукам нарушается гармоничность развития, возникает его перекос. Кроме того, раннее обучение может вызвать невроз [2].

Касаемо школьных методик обучения следует отметить, что они ориентированы главным образом на развитие левого полушария и не учитывают наличие различных типов развития функциональной асимметрии полушарий, а также разницу между мальчиками и девочками в скорости развития левого полушария. Это тоже негативно сказывается на успешности обучения детей.

Однако полушария мозга можно и нужно развивать в школьном возрасте. Для обеспечения гармонизации мыслительной деятельности ребенка необходима дифференцированная система подбора и включения в урок заданий для развития межполушарных связей. Наиболее эффективно это происходит в процессе выполнения комплексов кинезиологических упражнений, которые можно включать в паузы на уроке и физминутки.

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через выполнение определенных двигательных упражнений.

Истоки кинезиологии как науки следует искать почти во всех известных философских системах древности и прогрессивных течениях современности. Современные кинезиологические методики направлены на активизацию различных отделов коры больших полушарий. В ходе систематических занятий по таким программам у ребенка развиваются межполушарные связи, улучшаются память, концентрация внимания, пространственные представления, исчезают явления дислексии, развивается мелкая моторика. Кроме того, в ходе выполнения упражнений улучшается работоспособность. Снижается эмоциональное напряжение, возникающее при выполнении заданий на уроке.

Кинезиологические упражнения проводятся с постепенным усложнением. Поначалу выполнять их достаточно трудно, но через несколько минут наступает согласование работы полушарий и выполнение упражнений происходит автоматически. Комплекс упражнений может включать в себя задания на ориентировку в пространстве собственного тела, окружающих предметов. При выполнении гимнастики для глаз можно предлагать детям рисовать в воздухе фигуры или цифры. Пальчиковая зарядка также эффективна для развития межполушарного взаимодействия. Это такие упражнения, как «Колечко» (поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо большой палец с другими последовательно, делать сразу двумя руками), «Ладонь, кулак, ребро», «Лезгинка» (левая рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону, кулак развернут пальцами к себе, правая рука в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой, затем положение рук меняется), «Ухо – нос» (левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо, одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладони, поменяйте положение рук) и многие другие. Главная особенность таких упражнений – асинхронное выполнение движений пальчиками, руками [1].

В первые дни обучения в 1 классе при выполнении подготовительных упражнений к обучению письму, а также на уроках изобразительного искусства, можно использовать методику «Зеркальное рисование». Просим ребенка положить на стол чистый лист бумаги и взять по карандашу в каждую руку. Рисуем одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы. Можно предложить упражнения по обводке контура симметричного рисунка обеими руками одновременно. Движения могут быть синхронными (в одну сторону), зеркальными и асинхронными (каждая рука выполняет свое движение, работая при этом одновременно). При одновременной работе обоих полушарий улучшается эффективность работы всего мозга. Для маленьких детей можно предложить выполнение этого упражнения в воздухе: рисовать фигуры вытянутыми вперед руками или карандашом, поставив руку на локоток.

Для синхронизации работы правого и левого полушарий можно использовать упражнение «Тест Струпа». Нужно написать названия цветов карандашами разного цвета (например, синим цветом пишем слово «красный», оранжевым цветом слово «зеленый» и т.д.). Глядя на картинку, ребенку надо произнести вслух как можно быстрее ЦВЕТА, которыми написаны слова. Внимание: не слово, а его цвет! Это упражнение можно выполнять только хорошо читающим детям.

При выполнении упражнений артикуляционной гимнастики ребенок учится произносить различные звуки благодаря хорошей подвижности и дифференцированной работе органов речевого аппарата. Такая гимнастика способствует выработке точных движений речевых органов, необходимых для правильного произношения звуков и для объединения простых движений в сложные артикуляционные уклады различных фонем. Точность, сила, объем движений развиваются у ребенка постепенно.

Для занятия с группой детей можно предложить групповую гимнастику в качестве динамической паузы на уроке. Учащиеся образуют круг. Учитель говорит им: «Сегодня мы выполняем необычную гимнастику. Каждый из вас может хорошо управлять своим телом. Начали!». По команде дети выполняют инструкцию учителя: «Вы проснувшиеся котята – потяните лапки, выпустите коготки, поднимите мордочки». «А сейчас вы крадущиеся в джунглях тигры – идем на носочках бесшумно, осторожно». Завершать такую гимнастику следует упражнением на релаксацию: «Отдыхаем» – дети стоят без движений, взявшись за руки, глаза закрыты [4].

Еще одна забавная игра «Повторялки» развивает внимание детей, а также согласованную работу зрительного и двигательного центров головного мозга. Учитель или выбранный ребенок – ведущий выполняет простые движения, например, поднимает руки вверх, хлопает в ладоши, по коленям, прячет руки за спину, топает ногой, кивает головой и др. Дети повторяют все движения, стараясь выполнить их как можно скорее и точнее. Тот, кто вовремя не заметил смены движения, выбывает из игры.

Наша способность к обучению и развитию тесно связаны с числом связующих каналов, которые строятся между нервными клетками в различных частях нашего мозга (так называемая «нейропроводимость»), и динамичная, непрерывная реконструкция этих «путей нервной связи», как раз и развивают наш мозг.

Есть два природных явления, которые могут поддерживать активность головного мозга и усиливать процессы взаимодействия межполушарных каналов – это движение и сон.

Но есть еще и специальные формы упражнений для мозга, которые также могут помочь длительное время сохранять его продуктивность, так называемая гимнастика для мозга. Лоуренс Катц (американский профессор) дал название такой зарядке – нейробика. Зарядка – это упражнения, активизирующие работу мозга, делающие память острее и даже улучшающие настроение.

В основе нейробики лежит принцип: мозг необходимо постоянно удивлять, заставлять по-разному работать. Ежедневно выполняя одну и ту же работу, мы и сами не замечаем, как наша память становится слабее, а внимание снижается. Упражнения нейробики создают в голове новые ассоциации, действуют на новые участки мозга. Они позволяют увидеть окружающий мир по-другому, по-новому. Нейробикой необходимо заниматься всем. Детям для того, чтобы учиться сосредотачиваться и усваивать новые материалы, а взрослым – чтобы предотвратить ухудшение памяти и поддерживать свой мозг в активной форме. Раньше считалось, что однажды давшая сбой клетка мозга не восстанавливается, но вконце 20-го века группа ученых доказала, что нейрогенез происходит не только до 13-14 лет, но и всю нашу жизнь. У взрослых людей тоже могут появляться новые нервные клетки. Они установили, что причиной уменьшения наших умственных способностей с возрастом является не отмирание нервных клеток, а истощение дендритов, – отростков нервных клеток, через которые проходят нервные импульсы от клетки к клетке. Если дендриты постоянно не стимулировать, то они атрофируются, теряют способность к проводимости, словно мышцы без физической нагрузки. Одни и те же ежедневные действия формируют шаблонное поведение – наши привычки, – при этом используются и укрепляются одни и те же нейронные связи. Так происходит выстраивание нашего «автопилота», но при этом страдает гибкость нашего мышления.

Именно для восстановления работоспособности нервных клеток и клеток головного мозга была разработана нейробика. Каждый день привычную работу нужно разбавлять новыми впечатлениями, которые задействуют хотя бы один орган чувств. Ученые утверждают, что путем таких упражнений вырабатывается вещество нейротропин, которое приводит к росту нервных клеток.

Упражнения на нейробику также можно включать в качестве элементов урока: меняем ведущую руку, темп выполняемых действий, привычный маршрут движения, Меняем привычный отдых на перемене и т.п. Можно изменять ощущения: упражнения «Немое кино», «Летучая мышь», «Наощупь» и др. Для развития нестандартного мышления можно использовать приемы подключения правого полушария головного мозга: восприятие перевернутых изображений, нестандартных стихов, необычных рисунков, нестандартные ответы на вопросы [4].

Еще одним эффективным способом развития межполушарных связей является правополушарное рисование. Смысл правополушарного рисования состоит в том, чтобы с помощью определенных приемов выключить критику левого полушария и растормозить работу правого, снизить контроль левого полушария на время рисования. Сторонники правополушарного рисования считают, что научиться рисовать может каждый. Этого не происходит потому, что в какой-то момент человек решил (или ему подсказали), что ему этого не дано.

Правополушарное рисование для детей отличается от такового для взрослых. Дети меньше подвержены страхам и стереотипам. У них левое полушарие не так сильно преобладает над правым. Кроме того, рисование – естественная деятельность для дошкольников и младших школьников. Правополушарное рисование решает много проблем, в том числе учебного характера: снятие страхов и стереотипов, развитие сенсорного опыта ребенка, восприятие окружающих предметов в любой позиции, визуализация картинки. К тому же правополушарное рисование хорошо развивает личностные качества: смелость, умение прислушиваться к своим ощущениям. При работе в технике правополушарного рисования подключаются и слуховые анализаторы: при выполнении работы рекомендуется использование музыкального сопровождения.

Специальные упражнения на развитие межполушарного взаимодействия, включаемые в урок, позволяют развивать мелкую моторику, способствуют улучшению всех видов памяти, повышению концентрации внимания, увеличивают скорость мышления.

Под влиянием выполнения ежедневных тренировочных упражнений в организме происходят положительные структурные изменения. При этом, чем более интенсивна нагрузка (но оптимальна для данных условий),

тем значительнее эти изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Следует отметить, что эти методы удобны в применении, органично вписываются в структуру уроков, а главное – обучающиеся выполняют их с большим желанием и удовольствием, что является немаловажным для роста мотивации в обучении.

Выводы. Таким образом, для успешного интеллектуального развития ребенка и освоения школьных дисциплин немаловажным фактором является формирование и развитие межполушарных связей.

Список литературы

1. Колганова, В.С. Нейропсихологические занятия с детьми. Ч.2. / В.С. Колганова. – М.: Айрис-пресс, 2015 – 140 с.
2. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ, 2012 – 124 с.
3. Солнцева, В. А. Готовимся к школе / В.А. Солнцева. – М.:АСТ: Астрель, 2007 – 87 с.
4. Солнцева, В.А. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики / В.А. Солнцева. – М.:АСТ: Планета знаний, 2007 – 96 с.

УДК 378:14

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОНЛАЙН-ПРЕПОДАВАТЕЛЬ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Самойленко Наталия Борисовна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингодиактики и зарубежной филологии Севастопольского государственного университета

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки профессионального онлайн-преподавателя. Автор анализирует особенности и возможности виртуального обучения и общения, обобщает необходимые навыки и умения преподавателя для ведения учебного курса, форума.

Ключевые слова: магистрант гуманитарных специальностей, профессиональная подготовка, онлайн обучение, онлайн курс.

Abstract. The article reveals the problem of professional online tutor preparation. The author highlights peculiarities and opportunities for virtual education and communication, describes necessary skills for providing online course and communication.

Key words: undergraduate student of humanities, professional preparation, online education, online course.

Три пути ведут к знанию:
путь размышления – это путь самый благородный,
путь подражания – это путь самый легкий и
путь опыта – это путь самый горький.
(Конфуций).

Постановка проблемы. На сегодняшний день образование носит не только инновационный, но и цифровой характер. Процесс изменений коснулся вопроса формирования новых компетенций 21 века, как у студентов, так и у преподавателей вуза [6-10]. Проект «Современная цифровая образовательная среда в России» направлен на создание возможностей для получения качественного образования гражданами разного возраста и социального положения с использованием современных информационных технологий [3; 4].

Результатом участия в онлайн курсе «МООК в образовании» стала серия вопросов: новые аббревиатуры МООК, MOOC, MOOR, LOOC, XMOOC, понятия, терминология; какие навыки и умения необходимы современному преподавателю для общения со студентами (учениками, слушателями) в виртуальной среде, в системе дистанционного образования. Имея собственный опыт обучения в онлайн среде, анализируя современные тенденции в высшем образовании, нами проанализированы особенности и возможности виртуального обучения и общения, условия формирования необходимых навыков и умений преподавателя для ведения полноценного учебного онлайн курса, форума [5].

Цель статьи – уточнение содержания подготовки профессионального онлайн-преподавателя, особенностей и возможностей виртуального обучения и общения, обобщение необходимых навыков и умений преподавателя для ведения учебного онлайн курса.

Изложение основного материала исследования. В современных условиях существенно меняется роль преподавателя в виртуальной образовательной среде. По мнению Вайндорф-Сысоевой М. Е., преподаватель становится организатором учебного процесса с проведением интернет-консультирования; форумов, блогов, web-квестов, чатов; создает собственную среду обучения; разрабатывает электронный учебный курс; организует профессиональную педагогическую поддержку в процессе обучения; проектирует формы организации учебного процесса и виды деятельности; обучает коллег инновационной деятельности с использованием виртуальной образовательной среды) [2].

В учебном процессе по подготовке магистрантов гуманитарных специальностей мы используем ресурсы и материалы зарубежных платформ обучения: Edx.org, Coursera, Future Learn и др. Также сейчас стало возможным получения сертификата на Национальной платформе открытого образования в России [1].

У студентов и преподавателей возникает вопрос – а стоит ли тратить силы, время, ресурсы на посещение лекций в университете, когда можно найти видеоархивы лекций интересующих аспектов обучения, организовать свое время обучения на свое усмотрение. Студентам нужно сдавать экзамены, доказывая, прежде всего себе, что они не зря существую в этом образовательном пространстве. Но возможно совместить традиционное и инновационное обучение. Главное – это свобода выбора времени, интереса. Он-лайн обучение помогает почувствовать, что это – выбор студента.

Это явилось толчком для проведения исследования по организации профессиональной подготовки студентов и преподавателей университета в онлайн среде [8].

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 16) (http://www. consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_140174/); приказом МинобрнаукиРоссии от 23.08.2017N816 (п. 3,4) «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (https://normativ.kontur.ru/ document? moduleId=1&documentId=300600) и ФГОС ВО поколения 3 "+" и 3 "++" (http://fgosvo.ru/uploadfiles/ fgosvob/ 0203 01_mat_i_kom_nauki.pdf) университету необходимо обеспечить доступ к УП, РПД, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением ЭОТ, дистанционных образовательных технологий; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса; взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет». (http://moodle.sevsu.ru/course/view.php?id=34).

На платформе университета (http://moodle.sevsu.ru) в среде дистанционного обучения СевГу нами проанализированы онлайн курсы, созданные преподавателями по разным направлениям подготовки студентов университета: Гуманитарно-педагогический институт (3), Институт информационных технологий и управления в технических системах (2); Институт финансов, экономики и управления (5); Институт ядерной энергии и промышленности (2); Морской институт (1); Политехнический институт (6); Юридический институт (1).

Эти онлайн курсы были созданы преподавателями университета на основе их подготовки по программе онлайн курса для преподавателей университета «Проектирование образовательной деятельности с использование современных информационных технологий и электронных образовательных (онлайн-курсов)», разработанного и проведенного преподавателями Севастопольского государственного университета (СевГу).

Общий набор компонентов онлайн курса включает: описание курса (метаданные курса); промоpолик (реклама курса); аудио /видеолекции (длительность фрагмента 7-12 мин); электронные конспекты, презентации лекций; вопросы по лекциям (встроенные); проверка знаний по разделу (30 вопросов); практические занятия; самостоятельная работа (описание системы оценивания); база итогового контроля знаний; глоссарий; рекомендуемая литература.

Формами образовательной деятельности и типами занятий являются:

1) контактная работа: аудиторная: традиционные аудиторные лекции (АЛ) и аудиторные практические занятия (АП), а также лекции и практические занятия по технологии вебинар (ВЛ/ВП). Проводятся по запланированному графику в аудиториях вуза и виртуальном классе; внеаудиторная: в закрытом онлайн-курсе в СДО (электронные практикумы (ЭЛ), электронные форумы (ЭФ), электронные семинары (ЭС), чат-сессии (ЧС);

2) самостоятельная работа: контролируемая преподавателем (КСР), самоконтроль обучающимся (ССР).

Одним из важных навыков современного преподавателя является навык для ведения полноценного форума, чата в учебном онлайн курсе. С этой целью в рамках курса проведена лекция с практическими заданиями о возможностях и особенностях проведения форумов и чатов в среде Mirapolis. Основными возможностями виртуальной комнаты Mirapolis являются: настройка интерфейса, чат, совместный просмотр презентаций и документов, демонстрация экрана рабочего стола, создание опросов, e-mail уведомления.

Немаловажным аспектом есть разработка паспорта дисциплины, включающий следующие элементы: цель ООП, целевая аудитория, результаты освоения (компетенции), результаты обучения, содержание ДПП ПК, общая трудоемкость, формы образовательной деятельности, форма организации и режим обучения, режим освоения Программы, используемые информационные, инструментальные и программные средства и среды, формы текущего контроля успеваемости, формы промежуточной аттестации, формы итоговой аттестации.

Нами проанализированы рекомендации по оформлению описания онлайн-курса (https://kpfu.ru/do):

– опишите курс (100-200 слов); представьте, что Вы читаете это будучи студентом, достаточно ли Вам информации для принятия решения о полезности этого курса?;

– опишите содержание и навыки, используя термины, ориентированные на обучающегося (вместо «В этом курсе я расскажу…» попробуйте написать «В этом курсе слушатели ...». Используйте конкретные условия (т.е., создавать, анализировать, интерпретировать, применять, совершенствовать опыт) и избегайте общих терминов (т.е., узнать, понять, обучиться);

– отразите ответы на следующие вопросы:

a) Чему посвящен курс?

b) Какова цель курса?

c) Какие инновационные технологии обучения используются в курсе?

d) Мотивационная фраза.

Для повышения мотивации обучающихся к регулярной работе и активному взаимодействию могут применяться игровые механики. Активность обучающегося может учитываться в общей оценке за курс.

В учебной нагрузке онлайн-курса желательно указать: продолжительность курса (от 4 до 16 недель включительно); недельную учебную нагрузку обучающегося по курсу (не должна превышать 22 часа). Применяемые в рамках курса методы и средства обучения должны допускать неограниченный рост количества обучающихся

без существенного роста трудоемкости сопровождения курса и без прямого участия в работе с обучающимися авторов курса.

Применяемая образовательная технология не должна предусматривать обязательного участия обучающихся в синхронных мероприятиях и должна обеспечивать возможность достижения результатов обучения независимо от места нахождения обучающихся.

В формуле оценивания результатов по курсу надо указать в процентах, какую долю итоговой оценки за курс составляет каждый вид заданий, в сумме должно выйти 100%. Просмотр лекций не оценивается. Пример формулы: задания по итогам модуля 10% *5 (число модулей)= 50%, активность на форуме 20%, итоговый тест по курсу 40%.

Для обобщения информации по результатам обучения коллеги рекомендуют использовать глаголы действия (такие как: подвести итоги, объяснить, применить, создать); сформулировать результаты обучения в компетентностном формате в количестве 2-3; результаты обучения «базовых» курсов соотносить с компетенциями, описанными в ФГОС ВО; оценку результатов обучения можно выполнять с использованием внешних оценочных средств, относящихся к фонду оценочных средств (ФОС), разработанных с участием УМО, либо прошедших экспертизу со стороны УМО; в курсе может быть предусмотрена взаимная проверка работ или совместная работа обучающихся; обучающиеся могут участвовать в процессе формирования нового контента курса.

Результаты освоения данного курса могут быть зачтены для дисциплин, реализуемых в университете: код и направление подготовки; название дисциплины и ее место в учебном плане ООП: уровень образования; форма обучения; цикл в учебном плане; базовая или вариативная часть, дисциплина по выбору или факультатив; количество зачетных единиц и часов, отводимых на дисциплину, в соответствии с учебным планом.

В ходе онлайн курса слушатели смогут использовать концепции и методы курса в своем предмете, опираясь на собственный опыт преподавания конкретной дисциплины (создавать опросы, разрабатывать задания, знакомиться с опытом работы преподавателей сходного профиля).

Выводы. Результатом обучения стали навыки по созданию площадки для ученого онлайн курса, форума в СДО или социальных сетях; планированию работы учебного форума по своему предмету в соответствии с графиком учебного процесса и стадиями развития виртуальной команды; интегрированию работы форума с другими элементами учебного процесса; составлению заданий различных типов для дистанционного обучения; индивидуализации обучения в соответствии с образовательными потребностями обущающихся; поддержке контакта с аудиторией при асинхронном общении; проведению содержательных виртуальных диалогов с целью мотивировать учащихся к изучению своего предмета.

Список литературы

1. Андреев А. А. Онлайн-обучение и его качество, Электронное обучение в непрерывном образовании [Текст] / А. А. Андреев // Ульяновский государственный технический университет.– Ульяновск, 2015. – Т. 2. – № 1. – С. 82 – 91.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: Учебное пособие. / М.Е. Вайндорф-Сысоева // М.: МГОУ, 2010. – 102 с.
3. Паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/ (дата обращения 07.02.2018).
4. Самойленко Н. Б. Improving educational process: challenges of emerging technologies / Н. Б. Самойленко // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения: сборник статей. – М.: МГПУ, 2017. – С. 180 – 183.
5. Самойленко Н.Б. Онлайн обучение, онлайн образование: за и против/ Н.Б. Самойленко// Взаимодействие науки и общества : проблемы: Сборник статей по итогам Международной научно - практической конференции (Казань, 22 февраля 2018 г.). / в 3 ч. Ч.2 - Стерлитамак: АМИ, 2018. - 206 с. – С. 101-103.
6. CEFR Companion volume with New Descriptors [Electronic Resource] – Mode of access: https://www.coe.int / (дата обращения 20.03.2018).
7. Connecting the 4 Cs of 21st Century Education (With a 5th C!) [Electronic Resource] – Mode of access: https://www. Power school.com/resources/blog/connecting-4-cs-21st-century-education-5th-c/ (дата обращения 27.03.2018).
8. Fifty Ways to Teach Online: Tips for ESL/EFL Teachers Paperback – December 30, 2016. –240 p.
9. Gary Motteram Innovations in learning technologies for English language teaching British Council 2013 Brand and Design/C607 10 Spring Gardens London SW1A 2BN, UK. 2013. 198 p. [Electronic Resource] – Mode of access: www.britishcouncil.org (accessed 10 February 2018).
10. Jenkins J. Global Englishes. A resource book for students. Abingdon, GB: Routledge, 3rd edition, 2015. – 288 p.

УДК 371.13:37.01:159.922.1

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХПЕДАГОГОВ

Сорвачева Ирина Дмитриевна

ассистент доцент кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы гендерного образования и подготовке кадров в высших учебных заведениях России. Одной из главных задач педагогического образования является подготовка будущего педагога с рядом сформированных компетенций: открытого и креативного, восприимчивого к инновациям.

Ключевые слова: гендерная педагогика, гендерная компетентность, гендерная психология, компетенция.

Abstract. The article deals with the problems of gender education and training in higher education of saved Russia. One of the main tasks of pedagogical education is to prepare the future teacher with a number of forming competence: open and creative, sensitive to innovation.

Key words: gender pedagogics, gender competence, gender psychology, competence.

Постановка проблемы. В соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», одним из направлений развития образования является переориентирование его целей на подготовку профессиональныхспециалистов, обладающих набором значимых компетенций, готовых к овладению новыми современными методиками и технологиями.

Реформация педагогического образования обусловлена переходом от традиционной системы, т.е. «знаньевой» к личностно-развивающей «компетентностной», нацеленной на формирование потребности в пополнении знаний, совершенствовании умений и навыков.

В начале XXI века большое значение приобретает гендерная компетенция педагога, т.к. это обусловлено сложными педагогическими, культурными и социальными модернизациями современного общества и изменением положения гендерных ролей.

Гендерная компетентность педагога предполагает овладение гендерно-психологическими идеями, гендерным самосознанием. Это педагог, осознающий свои индивидные и социальные качества, раскрывающиеся в профессиональной деятельности [1].

Цель данной статьи: рассмотреть систему педагогического образования в контексте гендерной компетентности будущих педагогов.

Анализ исследований и публикаций. Гендерная культура общества отражается в образовательной системе государства, именно образование является определяющим и формирующим элементом гендерных установок и ценностей общества, ведь большое значение приобретает гендерная компетентность педагога.

Анализ современных педагогических трудов, которые посвящены методологическим аспектам гендерного подхода в педагогике показал, что исследователи рассматривают различные подходы данного вопроса. Так, в трудах А.И.Кагальняк, Л.Ю.Орлова, Э.Е.Чеканова рассматривается педагогическая деятельность и повышения условий её эффективности при формировании профессиональной гендерной компетентности, изучение специфики профессиональной деятельности учителя-мужчины и женщины. Особое значение для современного образования имеют гендерные аспекты преподавания в вузах и разработанные практикумы для студентов по гендерной психологии И.С.Клециной. С.Г.Айвазова и О.А.Воронина рассматривали гендерный подход в образовании через влияния СМИ на гендерную культуру педагога.

Изложение основного материала. В реализации гендерного подхода в образовании основной и главной фигурой является педагог. Формирование педагога как носителя гендерной культуры общества предполагает не только наличие знаний о гендерной проблематике, а единство навыков, направленных действий, формирование менталитета, который обеспечивает эффективное решение задачи формирования личности с учётом гендерных особенностей.

Под гендерной компетентностью в литературе понимается информированность педагога относительно того, что понятие «гендер» означает круг психологических, культурных и социальных характеристик, которые ассоциируются с мужским и женским полом в культурных рамках общества.

Гендерная комптентность педагога включает овладение им теоретико-технологической и личностно-диагностической компетентностью:

-теоретико-технологическая компетентность включает знание вопросов гендерной психологии и педагогики (знание педагогом различий психологического статуса мальчиков и девочек), знание педагогом своей гендерной доминанты и гендерной доминанты воспитанников, что позволит повысить эффективность образовательного процесса;

-личностно-диагностическая компетентность педагога формируется на основе рефлексии личностных качеств и особенностей, гендерных стереотипов и ролей, готовностью применять диагностические методы исследования процесса дифференцированной социализации.

Важными составляющими гендерной компетенции будущего педагога является «гендерная чувствительность педагога, под которой понимается «способность педагога воспринимать, осознавать и моделировать воздействия вербальных, невербальных и предметных влияний социальной среды, методов и форм работы с детьми на формирование гендерной идентичности человека, способность улавливать и реагировать на любые проявления дискриминации по признаку пола» [7].

Так, основные задачи преподавателей педагогических ВУЗов по дисциплинам гендерная психология и гендерная педагогика:

- сформировать и поддержать у студентов самостоятельность мышления в вопросахсвязанных с проблематикой пола;

- формирование профессиональной компетентности педагога через систему знаний и умений, его ценностные ориентации, мотивацию деятельности и общие показатели культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности).

Многие практики гендерного просвещения отмечают специфические сложности, с которыми приходится встречаться в студенческих аудиториях [5]. Это связано с трудностью и болезненностью пересмотра личностно значимых гендерных представлений, которые затрагивают жизненные ценности взрослого человека. Поэтому гендерные представления студентов и будут благодатным материалом, который нужно эффективно использовать для выявления интереса к проблеме формирования навыка гендерного анализа явлений социального мира.

Опыт показал, что наиболее эффективными в ознакомлении студентов со сложными инновационными знаниями являются активные формы работы (круглый стол, практикум, психолого-педагогические тренинги, дискуссии). Данный вид занятий включает в себя задачи:

-проблематизация индивидуальных гендерных представлений студентов;

-освещение проблематики гендерной ассиметрии в обществе;

-побуждение к исследовательской работе с целью формирования гендерной концепции отношений полов в обществе.

Одной из форм работы в формировании гендерной компетентности студентов является психолого-педагогическая дискуссия.

Пример такой дискуссии на тему: «Кто формирует гендерные стереотипы»?

Цель этого занятия – сформировать представления об институтах гендерной социализации и гендерных технологиях. Студентам необходимо установить факторы гендерной социализации: традиции, культура, религия и церковь, искусство и литература, семейное воспитание, образовательные учреждения, «улица», СМИ. Необходимо, чтобы студенты ориентировались в определениях и понятиях, таких как «гендерная идентичность», «субъекты и факты гендерной социализации», «гендерные технологии».

В некоторых высших учебных заведениях педагогического направления для будущих педагогов разработаны и апробированы такие дисциплины, как «Гендерная психология», «Гендерый подход в педагогике», а также курс по выбору «Фактор пола в образовании».

Вопросы, которые касаются гендерного образования, включены в учебные программы не многих государственных ВУЗов. Учреждения высшего образования и системы повышения квалификации педагогов, где направление гендерного образования имеет особую значимость, следует отнести Санкт-Петербургский Российский государственный педагогический университет (кафедра психологии), Мариинский государственный педагогический институт (историческое отделение гуманитарного факультета), Белгородский государственный университет (кафедра дошкольной педагогики и психологии), Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Так, на базе Санкт-Петербургского Российского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена существует Лаборатория гендерных отношений психолого-педагогического факультета кафедры психологии человека, под руководством доктора психологических наук, профессора И.С.Клециной. Лаборатория реализует такие направления научной и учебно-методической деятельности как:

-гендерное просвещение и гендерное образование;

-исследование гендерной компетентности студентов.

Основное направление деятельности Лаборатории гендерной психологии (РГПУ) является проведение и подготовка научных конференций по гендерным исследованиям, разработана психологическая технология формирования и развития гендерной компетентности педагога. Совместно с преподавателями других ВУЗов проведены пять международных конференций по гендерной проблематике.

И так, изучив документы Лаборатории психологии гендерных отношений, можно сделать вывод, что комплексная и целенаправленная деятельность способствует росту профессионального уровня педагогических кадров в сфере гендерного образования.

Выводы. Проведенный нами анализ по проблеме гендерной компетентности будущего педагога в высших учебных заведениях показал, что в настоящее время во многих вузах уделяется недостаточное внимание проблеме гендерной компетентности будущего педагога.

Таким образом, одной из ключевых проблем современной системы педагогического образования и приоритетной задачей является подготовка специалиста интегративного типа, с рядом сформированных компетенций. Так как именно педагог является визитной карточкой системы педагогического образования [6].

ВУЗам целесообразным будет ввод гендерной составляющей и других гендерно-ориентированных дисциплин в учебные программы на всех ступенях образования, и поощрять стремления будущих педагогов приобретать знания, умения и способности которые важны для деятельности в образовательной сфере.

Будущему педагогу для формирования профессиональной компетентности необходимо создание такой социокультурной среды ВУЗа, которая бы способствовала повышению адаптационных возможностей студентов к новым социальным условиям жизни, личного самоопределения, выбора идеала и жизненных ценностей с учетом гендера. Для этого необходимо расширение перечня гендерных дисциплин «Гендерная психология» или «Психология гендерных отношений», «Гендерная педагогика», «Гендерные исследования», которые бы способствовали созданию гендерно-сбалансированного учебно-воспитательного пространства высшей школы.

Список литературы

1. Пфанинштиль И.А.,Иванова Л.И., Федурина К.С. Гендерный подход в современном образовании [Электронный ресурс] elib.sfu-kras.ru (дата обращения 21.02 18).

2. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие СПб, Питер, 2006.

3.Чекалина А.А. Гендерная психология: учебное пособие.

4. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ.

5. Здравомыслова О.М., Кигай Н.И. Представления о гендере связано с осознанием личности. Суждения, оценки. Мнения российских женщин и мужчин: Проект «Женщина третьего тысячелетия: гражданская политическая ответственность»,- М.: 2005- 124с.

6. Макаренко А.С., Педагогические сочинения в 8-ми томах /А.С.Макаренко- М., 1985-т.5 – 336 с.

7. Клецина И.С. Гендерная социализация: учебное пособие СПб, издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Тяллева Ирина Алексеевна

кандидат педагогических наук, доент, заведующая кафедрой лингводидактики и зарубежной филологии Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университ»

Аннотация. В статье анализируются трудности, с которыми сталкиваются студенты-филологи во время прохождения педагогической практики. Определены методы и технологии, направленные на формирование ряда профессиональных компетенций, необходимых для успешной подготовки студентов к практике.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, студент-филолог, педагогическая практика.

Abstract. The difficulties of school practice of Philological Department students are analysed in the paper. Methods of developing student professional competences as a means of effective preparation to school practice are defined.

Key words: professional competences, Philological Department student, school practice.

Постановка проблемы. Развитие современного образования в России связано с усилением роли профессионального компонента, способствующего повышению качества подготовки специалистов в различных сферах жизни страны, повышением эффективности профессиональной деятельности выпускников вузов, владеющих инновационными технологиями в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов высшего образования и профессиональных стандартов.

Подготовка бакалавров по направлению 45.03.01 Филология профиль «Зарубежная филология» включает формирование компетенций в таких видах деятельности, как научно-исследовательская, педагогическая, проектная и организационно-управленческая. Важной составляющей подготовки является формирование профессиональных компетенций в процессе прохождения практики.

Федеральные государственные стандарты по указанному направлению подготовки выделяют следующие основные профессиональные компетенции, которые обеспечивают успешную реализацию профессиональной педагогической деятельности выпускников: способность «проводить учебные занятия и внеклассную работу» (ПК-5); умение разрабатывать «учебно-методические материалы для проведения занятий и внеклассных мероприятий» (ПК-6); готовность к воспитательной работе и популяризации филологических знаний (ПК-7) [3]. Формирование подобных профессиональных компетенций начинается в процессе подготовки к практике и совершенствуется в процессе самой практики.

Цель статьи – проанализировать трудности, возникающие у студентов в процессе прохождения практики, и рассмотреть пути повышения эффективности подготовки студентов к педагогической практике в контексте формирования профессиональных компетенций.

Изложение основного материала исследования. Вопрос педагогической практики студентов неоднократно поднимался в научной литературе (работы М. Е. Буслаевой и Е. Б. Козловой [1], И. В. Бурмыкиной, Д. В. Кретова, Е. В. Оганесяна, И. К. Прохоровой [2], Н. В. Фединой [4] и др.). Несомненно, что обсуждение вопроса касалось в первую очередь студентов педагогического направления подготовки, так как практика является «ядром» их профессионального становления [4]. В своем исследовании мы рассмотрим педагогическую практику студентов в контексте подготовки бакалавров-филологов, так как одним из направлений их профессиональной деятельности согласно ФГОС является педагогическая деятельность.

Педагогическая практика выступает в качестве формы подготовки студентов к профессиональной деятельности в сфере педагогики, и позволяет использовать полученные теоретические знания и методические навыки в реальной педагогической деятельности. И. К. Прохорова отмечает, что в процессе практики не только «приобретается начальный профессиональный опыт, но и складывается личностно-профессиональная позиция, неповторимый опыт проживания педагогических ситуаций и решения педагогических проблем» [2]. Более того, закладываются основы профессиональной самореализации будущего педагога, начинается выстраивание его индивидуальной профессиональной траектории.

Тем не менее, в ряде исследований четко определен круг проблем, которые снижают эффективность педагогической практики для будущих профессионалов. Указанные проблемы можно разделить на две категории: проблемы, связанные с подготовкой к практике и с процессом ее реализации. К первой категории относят:

- оторванность задач и содержания практики от теоретической подготовки студентов;
- недостаточный уровень подготовки студентов к практике (ориентация на предметное содержание подготовки студентов, недостаточное знание требований ФГОС к школьному образованию и психолого-педагогических основ обучения, несоответствующий уровень владения иностранным языком и ряд других).

Вторая категория проблем включает:

- зачастую формальный характер организации и проведения практики со стороны университета (в силу большой учебной нагрузки у руководителей практики и недостаточным опытом работы в школе);
- различие требований к проведению практики и оценки ее результатов у руководителей практики от университета и от школы;
- низкая мотивация школ при заключении договоров [4].

Рассмотрим более детально проблемы, связанные с подготовкой к практике. В первую очередь поднимается вопрос асинхронности содержания дисциплин (как правило психолого-педагогических) и конкретных актуальных проблем современной школы. Очевидно, что модель подготовки специалиста, способного реализовать высокие стандарты современного образования, обуславливает необходимость консолидации всех дисциплин для качественной подготовки профессионалов. Необходимо вводить практико-ориентированные модули (блоки, темы) в курсы теоретических дисциплин, которые позволят создать теоретическую базу для реализации

практических навыков и умений. Кроме этого, дисциплины выстраиваются в логике, способствующей личностному и профессиональному развитию будущего педагога.

Недостаточный уровень подготовки студентов к практике связан с разными аспектами их обучения. С целью более глубокого понимания проблемы были проанализированы анкеты студентов, в которых они обозначили трудности, с которыми они столкнулись на педагогической практике:

- при подготовке к уроку: проблемы в подборе материалов к уроку, выборе методов и технологий; хронометрировании урока; оформлении плана-конспекта, недостаточный уровень владения иностранным языком;

- при проведении урока: трудности в поддержании дисциплины на уроке, в коммуникации с учащимися; трудности в выражении своей мысли на иностранном языке (планирование речи учителя); страх перед аудиторией; отсутствие индивидуального подхода к каждому учащемуся; трудности в организации занятия в соответствии с планом-конспектом.

В качестве путей преодоления трудностей нам видится широкое использование интерактивных методов и технологий обучения на практических курсах по иностранному языку и увеличение количества практических занятий по методике преподавания иностранного языка. Необходимо введение на практических занятиях таких методов, как: micro-teaching, case-study, метод проектов, дискуссии и др.

Использование micro-teaching на занятиях по иностранному языку ставит студента в условия, когда он, начиная с первого года обучения, «примеряет» на себя «роль» учителя. Студент самостоятельно готовит материалы к практическому занятию, продумывает логику фрагмента, выбирает соответствующие методы и приемы, проводит контроль усвоения. Несомненно, что организация «микро-обучения» на занятии требует от преподавателя дополнительной работы со студентами. Тем не менее, результаты подобной практической деятельности позволяют студенту совершенствовать свои лингводидактические навыки.

Особый интерес в контексте подготовки студентов к педагогической практике имеет case-study, так как позволяет рассматривать конкретные психолого-педагогические ситуации, с которыми студенты могут столкнуться на практике. Дополнением к case-study может послужить метод драматизации, позволяющий проиграть ситуацию с позиций ученика, учителя, родителя.

Использование на практических занятиях по иностранному языку различных типов проектов является значимым для развития профессиональных компетенций студента в педагогической деятельности. В качестве примеров творческих проектов, ориентирующих студентов на профессиональную деятельность в сфере педагогики и развивающих их творческое мышление, можно назвать мини-проекты «Школа будущего» и «Идеальный учитель». В процессе работы над проектом о школе, студенты разрабатывают критерии и показатели, которым должно соответствовать учебное заведение будущего, обсуждают проблему повышения качества образовательного процесса, затем представляют концепцию своей авторской школы. Обсуждая личностные и профессиональные качества, которыми должен обладать идеальный учитель, студенты задумываются над жизненными целями и профессиональными ориентирами. Результатом такого проекта в каждой группе может быть презентация или постер, нарисованный и представленный членами группы.

Эффективно внедрение на практических и теоретических занятиях разнообразных приемов из технологии развития критического мышления (ТРКМ): таких, как Плюс-Минус-Интересно, Fishbone, кластеры, бортовой дневник и др., направленных на развитие аналитических навыков и обогащающих методический арсенал студента.

Предложенные выше пути преодоления трудностей являются достаточно эффективными и могут быть использованы в процессе подготовки к педагогической практике. Тем не менее, необходимо принимать во внимание, что педагогическая деятельность является лишь одним из видов профессиональной деятельности бакалавра-филолога, соответственно необходимо уделять достаточное внимание формированию готовности бакалавров-филологов выполнять другие виды деятельности.

Выводы. В целом, подготовка к педагогической практике является важной составляющей учебного процесса, позволяющей снизить проблемность отдельных аспектов практики и способствующей повышению эффективности ее прохождения. Таким образом, формирование основ профессиональных компетенций студентов в педагогической деятельности начинается в процессе предварительной тщательной теоретической и практической подготовки студентов в учебном процессе.

Список литературы

1. Козлова, Е. Б. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности / Е. Б. Козлова, М. Е. Буслаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 146–150. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95712.htm.

2. Прохорова, И. К. Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов / И. К. Прохорова. [Электронный ресурс] – режим доступа: http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/rol-pedagogicheskoj-praktiki-v-formirovanii-professionalnyx-kompetencij-budushhix-pedagogov/

3. ФГОС ВПО третьего поколения (бакалавриат) [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_45.03.01.

4. Федина, Н.В. Проблемы педагогической практики и пути их решения / Н.В. Федина, И.В. Бурмыкина, В.С. Зияутдинов, Д.В. Кретов, М.Ю. Смирнов // Вестник ВГУ. – № 3. – 2016. – С.75-81.

УДК [37.036:373.3]-057.874

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ

Шпиталевская Галина Романовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье раскрыты возможности художественных произведений природоведческого характера как средства формирования у младших школьников эстетической оценки на уроках литературного чтения. Автор представляет пути понимания образной системы художественного произведения, осознания идейно-художественного смысла для полноценной оценки художественного произведения.

Ключевые слова: эстетическая оценка, художественное произведение, литературное чтение, младшие школьники.

Abstract. The article reveals the possibilities of artistic works of natural history as a means of forming aesthetic evaluation in literary reading classes for younger schoolchildren. The author presents the ways of understanding the figurative system of the artistic work, the comprehension of the ideological and artistic meaning for a full valuation of the work of art.

Key words: aesthetic evaluation, artwork, literary reading, junior schoolchildren.

Постановка проблемы. Приобщение обучающихся начальной школы к искусству слова, воспитание их на лучших образцах художественной литературы является одной из важных и необходимых задач современной школы. Содержание художественных произведений раскрывает перед читателями разнообразие окружающего мира, взаимоотношений между людьми, способствует развитию чувств гармонии и красоты, эстетическому наслаждению, формированию личностного отношения к действительности и эстетической культуры младшего школьника. Приобщение обучающегося к чтению художественной литературы предполагает не только знание содержания произведения и формирование навыков чтения, но и развитие эмоциональной отзывчивости, эстетического восприятия произведения, что является основой эстетической грамотности личности.

Цель данной статьи – раскрыть возможности художественных произведений природоведческого характера как средства формирования у младших школьников эстетической оценки на уроках литературного чтения.

Изложение основного материала исследования. Вопросы формирования у обучающихся умения эстетически оценивать художественное произведение, психологические принципы, педагогические проблемы эстетического восприятия нашли отражение в трудах известных ученых. Психологические и педагогические аспекты формирования эстетической оценки, пути художественного познания литературного произведения охарактеризованы в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Г. Г. Граник, Г. Н. Кудиной, А. А. Леонтьева, А. А. Мелик-Пашаева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, П. М. Якобсона. Особенности развития у младших школьников эстетической оценки предметов, явлений действительности, произведений художественной литературы определены в исследованиях М. Н. Волокитиной, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, О. В. Джежелей, Л. В. Занкова, А. В. Запорожца, В. А. Крутецкого, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик, Н. Д. Молдавской, Л. Н. Рожиной, З. И. Романовской и др.

Одной из целей изучения предмета «Литературное чтение» в начальной школе, как определено в пояснительной записке рабочей программы по предметной линии учебников системы «Школа России», является: «развитие эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений; формирование эстетического отношения к слову» [1, с. 3]. В общей характеристике курса указаны **основные задачи** литературного чтения, среди которых есть и такая: «Формировать эстетическое отношение ребенка к жизни, приобщая его к чтению художественной литературы» [1, с. 5].

На уроках литературного чтения во время работы над художественным произведением важно, чтобы дети ярко и выразительно восприняли художественные образы, ведь через них передается богатство содержания, происходит влияние на развитие личности. Через художественные образы дети обогащают свои чувства, эмоции, познают разнообразие окружающего мира.

Одновременно каждая индивидуальность в зависимости от жизненного и эстетического опыта, особенностей нервной системы, общего развития, по-своему воспринимает явление искусства слова, дает ему свою эстетическую оценку. В этом, как отмечал Б. Т. Лихачев, «проявляется закон эстетического восприятия: единства объективного и субъективного, общего освоения эстетического предмета людьми и своеобразия индивидуального переживания, его эстетической оценки» [4, с. 13].

В процессе эстетического восприятия отображаются, в первую очередь, те свойства, которые придают объекту эстетической значимости. «Во время эстетического восприятия, – как отмечает Г. Л. Юлдашев, – человек не может удержаться от эмоциональной оценки объекта, в соответствии с собственным виденьем, потребностями, интересами, желаниями» [5, с. 112]. Эта оценка высказывается в форме словесного эстетического суждения с использованием эпитетов, метафор, сравнений.

В «Кратком словаре по эстетике» «эстетическая ценность» определяется как такая, которая «имеет тесную связь с другими видами ценностей, взаимодействуя с которыми, она определяет свою специфику, что обусловлено характером эстетического отношения человека к действительности – непосредственным, бескорыстным, чувственно духовным восприятием, ориентированием на смысловую форму, ее познание и оценку» [2, с.91]. Особым видом эстетической ценности является художественная ценность. Если «ценность эстетическая» универсальна и касается разных сфер человеческой деятельности, то «ценность художественная» касается лишь произведений искусства [2, с. 91].

Процесс формирования у младших школьников эстетической оценки художественного произведения эффективнее всего происходит на основе ознакомления обучающихся с эпическими и лирическими произведениями природоведческого характера. В учебниках для чтения в начальной школе значительное место отводится произведениям, в которых изображена природа, раскрываются ее поэтические картины, имеющие

значительное влияние на настроения, чувства и переживания детей. Красота природы заостряет восприятие, наполняет слово эмоциональным содержанием.

Чтение художественных произведений, посвященных природе, в процессе обучения развивает наблюдательность обучающихся, воспитывает в них чувство любви, бережливого и заботливого отношения к ней. Произведения о природе учат мудрости, мужеству, любви к родной земле. В книгах для чтения такие произведения отобраны специально для того, чтобы поступки героев, мотивы их поведения, различные ситуации имели определенное воспитательное влияние на ребенка, его духовное развитие.

Наибольший интерес составляет лирика величайших русских поэтов (И. А. Бунин, С. А. Есенин, М. Ю. Лермонтов, И. С. Никитин, А. Н. Плещеев, А. С. Пушкин, Ф. И. Тютчев, А. А. Фет и др.), поэтические описания природы в прозе (Н. В. Гоголь, К. Г. Паустовский и др.), очерки о живой и неживой природе (В. В. Бианки, М. М. Пришвин, Е. И. Чарушин и др.), эпических произведениях, в которых раскрывается отношение человека к родной природе (Б. С. Житков, К. Г. Паустовский и др.).

Восприятие ребенком художественного описания природы порождает у него определенные мысли, чувства, переживания. Функция слова в таком описании – эмотивная, то есть его эмоциональное настроение зависит от применения автором тщательным образом подобранных слов. Постижение эмотивной функции слова учащимися способствует выработке умений и навыков переживать слово через его эмоциональное восприятие на основе ассоциаций и воображения, которое впоследствии превратится в умение эмоционально воспринимать окружающий мир, сочувствовать другим людям.

Прежде, чем полноценно постичь и оценить художественное произведение, ребенок должен пройти большой духовный путь: понять образную систему художественного произведения, осознать идейно-художественный смысл.

Осознание художественных образов произведения ведет к пониманию его идеи. Важно обратить внимание детей на такие изобразительные средства, которые использовал автор, рисуя персонажей рассказа, показывая характеры героев, их мысли, чувства, отношения. С помощью слова автор изображает своих героев, выражает свои мнения и чувства, определяет собственную позицию (оценку, отношение) к изображаемому, поэтому словесная структура произведения должна всегда быть в центре внимания учителя на уроке чтения.

Ребенок должен найти такие разнообразные изобразительные средства, которые использовал автор, а учитель – помочь юному читателю обратить внимание на отношение автора к героям и к окружающей действительности, проникнуться его морально-эмоциональными и эстетическими чувствами, мыслями, переживаниями, осознать идейно-художественный смысл произведения, который автор «перевел» на язык образов, сопоставить свои жизненные наблюдения с теми, что изображены в художественном произведении, оценить их и выразить собственную точку зрения [3].

Особое значение на этапе анализа художественного произведения предоставляется анализу художественных образов произведения.

В процессе работы над текстом художественного произведения учителем обязательно учитываются возрастные особенности детей, их умения анализировать текст и давать эстетическую оценку воспринятому.

Для третьеклассников эстетическая оценка художественного произведения характеризуется самостоятельностью. Учащиеся определяют последовательность событий в произведении, устанавливают взаимосвязи между событиями, с помощью учителя осознают и сопоставляют поступки героев, мотивы их поведения, чувства и мнения персонажей, оценивают их поступки. Нужно отметить, что в учебниках по литературному чтению для 3 класса значительно повысился уровень сложности литературных произведений и степень их конфликтности в соответствии с возрастными читательскими интересами детей. Поэтому основное внимание на уроках чтения уделяется осознанию детьми поставленной в художественном произведении проблемы через выражение сопереживания героям и автору.

Характерным для детей данной возрастной группы является то, что они самостоятельно находят удачные слова и словосочетания, которые использовал автор для изображения персонажей, природы, описания событий и тому подобное. В процессе воссоздания текста школьники сознательно используют в собственных суждениях адекватные языковые средства.

Третьеклассники с помощью учителя определяют авторскую позицию в пределах конкретного текста, осознают авторскую оценку событий и персонажей и взаимосвязывают их с идеей художественного произведения.

Суждения четвероклассников отличаются самостоятельностью и индивидуальностью. В процессе оценивания художественного произведения внимание обучающихся обращали на композицию: школьники способны самостоятельно установить связи между элементами произведения, образами героев и идеей, они рассуждали над причинно-следственными связями, значением отдельных эпизодов в тексте. В процессе целостного восприятия образа-персонажа учащиеся определяли динамику его переживаний, оценивали его поступки, мотивы поведения, анализировали портретные характеристики героя, определяли авторское отношение к нему и формировали собственное.

В 4 классе учащиеся способны самостоятельно оценить средства художественной выразительности, определить их функции в произведении. Дети находят в тексте и осознают значение слов и высказываний (сравнений, эпитетов, метафор, фразеологических оборотов, эмоционально оценочной лексики), с помощью которых изображены события, герои, природа, и сознательно используют их в собственных суждениях. Речь обучающихся 4 класса становится ярче, эмоциональнее, выразительнее.

Оценивая эстетическое своеобразие объекта восприятия, учащиеся под руководством учителя добирали удачные слова (по большей части называли цвета: голубое, серое и тому подобное). Учитель постоянно стимулировал, пробуждал творческое воображение обучающихся, стремился, чтобы они поняли образное значение этого своеобразия, постепенно приближая обучающихся к операции с эпитетом, метафорой (нежное, ласковое, приветливое, немного огорченное, похожее на безграничное море с белыми кораблями и тому подобное). Такая работа продолжалась и в 4 классе. Свои наблюдения за природой и ее изменениями учащиеся фиксировали в дневниках наблюдений. Важно постепенно приучать детей наблюдать за природой. Сначала – под руководством учителя, позже – самостоятельно.

Если тема произведения, которое должно изучаться на уроке, является близкой для детей, их опыта, то учитель стимулировал писать в начале урока небольшие сочинения-миниатюры. Школьники пытались вспомнить что-то похожее, что происходило с ними, передавали свои чувства и впечатления от увиденного (услышанного). Итак, например, перед ознакомлением со стихотворением А. А. Фета «Весенний дождь», учитель предложил вспомнить весенний дождь и описать свои впечатления от увиденного. Сочинения-миниатюры детей были содержательными, интересными. Учащиеся пытались передать свои впечатления от красоты природы, выразить свои чувства.

Развитию представлений, образного мышления школьников содействуют задания творческого характера на основе наблюдений и собственного жизненного опыта. В процессе экспериментально-опытного обучения нами использовались ряд приемов организации словесного творчества детей с целью активизации эмоционально-образного осмысления детьми чувственных впечатлений, усиления у них эстетической реакции на объекты окружающего, развития образного мышления и пополнения словарного запаса школьников. Например, школьникам было предложено задание на определение цвета слова. Дети должны были объяснить, почему именно этот цвет ассоциируется у них с определенным словом.

В процессе работы над пейзажными произведениями (А. С. Пушкин «Зимнее утро» и другие), художественными описаниями природы (Л. Н. Толстой «Какая бывает роса на траве» и другие) слушание музыкальных произведений было одним из наилучших средств стимулирования эмоционального воображения младших школьников. Использование этого приема на этапе первого восприятия художественного произведения помогало создать у обучающихся соответствующее эмоциональное настроение и вызывать адекватные эмоциональные реакции после восприятия.

После первичного восприятия художественного произведения проводилась беседа эмоционально-оценочного характера. Вопросы учителя были направлены прежде всего на выявление эмоционального впечатления детей от воспринятого, определение их эмоциональной реакции и на понимание ими общего содержания произведения. Вопросы, предлагаемые учащимся после первого восприятия произведения, давали простор для ответа. На этапе обмена впечатлениями перед учащимися были поставлены вопросы, направленные на:

1. Высказывание личностного впечатления от произведения в целом:

Чем понравилось тебе стихотворение? Что ты почувствовал, прослушав стихотворение? Понравилась ли тебе картина, нарисованная поэтом? Почему? (С. А. Есенин «Лебедушка»); На какие размышления наталкивает тебя этот рассказ? (М. М. Пришвин «Осеннее утро»); Попробуй описать свои чувства, вызванные состоянием природы (Д. Б. Кедрин «Бабье лето»).

2. На понимание общего содержания произведения:

Как природа встречает первый месяц зимы? (А. А. Фет «Мама! Глянь-ка из окошка…»); Как меняется жизнь природы и людей с приходом зимы? (И. З. Суриков «Зима!»); Между кем происходит разговор в стихотворении? (А. Н. Плещеев «Дети и птичка»); Чем понравился поэту зимний вечер? (А. С. Пушкин «Зимний вечер»).

3. Определение общего настроения художественного произведения, эмоционального состояния автора:

Что ты можешь сказать о настроении поэта? Помогают ли строчки понять его? (И. С. Никитин «В синем небе плывут над полями»); Какие чувства передает поэт в стихотворении? Подумай, чем поражает его красота реки (М. Ю. Лермонтов «Дары Терека»).

4. Высказывание о том, что больше всего понравилось или произвело самое сильное впечатление (удивило, вызывало волнение и тому подобное):

Что тебя больше всего удивило в этом стихотворении? (С. А. Есенин «Поет зима – аукает»); Что тебя больше всего взволновало в стихотворении? (М. Ю. Лермонтов «На Севере диком»);

5. Словесное описание образов воображения и собственных чувств от воспринятого произведения:

Какими ты представляешь себе Весну, Лето, Осень, Зиму? (К. Д. Бальмонт «Золотое слово»); Опиши, какой ты представляешь себе березу (С. А. Есенин «Береза»);

6. Выражение собственного отношения к прочитанному на основе опыта, личных наблюдений:

Приходилось ли тебе видеть радугу? Расскажи, что ты видел, что чувствовал (Ф. И. Тютчев «Как неожиданно и ярко»); Видел ли ты, как цветет черемуха? Расскажи о своих ощущениях (С. А. Есенин «Черемуха»).

Такие вопросы и задания способствуют формированию детского восприятия, определению личностных впечатлений от воспринятого, развитию у детей образного и логического мышления, оперативной и долговременной памяти, воспроизводящего и творческого воображения, обогащению эмоционально-оценочного опыта школьников.

Выводы. Таким образом, использование методов и приемов работы с текстом художественного произведения и обогащения эмоционально-оценочного опыта школьников полностью отвечает дидактическим, психологическим и литературоведческим требованиям и способствует формированию у младших школьников эстетической оценки художественного произведения на уроках литературного чтения.

Список литературы

1. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л. Ф. Климанова, М. В. Бойкина. – М. : Просвещение, 2014. – 128 с.
2. Краткий словарь по эстетике: Книга для учителя / Под ред. М.Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
3. Лазарева, В. А. Технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе / В. А. Лазарева. – М., 2006. – 308 с.
4. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
5. Юлдашев, Л.Г. Эстетическое чувство и произведение искусства / Л.Г. Юлдашев. – М.: Искусство, 1989. – 169 с.

УДК 37.018:82:373.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шпиталевская Галина Романовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Конивец Виктория Викторовна

магистр второго курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Аннотация: В данной статье рассмотрены возможности использования проектов в процессе формирования читательской деятельности младших школьников. Раскрыта сущность и структура проектной деятельности, которая включает в себя формирование нового мышления и инновационную направленность образовательных программ, а также определены основные направления успешного формирования читательской деятельности подрастающего поколения.

Ключевые слова: читательская деятельность, проектная деятельность, сущность, направления, типы проектов.

Abstract: This article considers the possibilities of using projects in the process of forming the reading activity of junior schoolchildren. The essence and structure of the project activity is revealed, which includes the formation of new thinking and the innovative orientation of educational programs, as well as the main directions for the successful formation of the readership of the younger generation.

Key words: reading activity, project activity, essence, directions, types of projects.

Постановки проблемы. Происходящий на данный момент процесс модернизации в образовании, изменение его целевой ориентации от социализации личности к ее формированию, являющейся носителем культуры, привело к тому, что для достаточного результата используется такая категория, как образованность. Если ранее на выходе учащийся обязан был владеть определенным комплектом знаний, умений и навыков, то в настоящее время предполагается новая категория результатов обучения – компетенция. В период всеобщего перехода к информационному обществу интенсивность и качество чтения учащихся понижается. Становится все более очевидным заступающее воздействие на чтение таких средств коммуникации, как телевидение, Интернет, аудио и видеопродукция. Разногласие детско-юношеского чтения и возрастающей роли читательской деятельности в модернизирующемся российском обществе приводит к снижению информационной, общекультурной компетентности подрастающего поколения.

Цель статьи: уточнить использование проектов в процессе формирования читательской деятельности младших школьников.

Изложение основного материала исследования. Наиболее полно сущность метода проектов раскрыта в работах В.Д. Симоненко, М.Б. Павловой, Д. Питта, Н.В. Матяш, Н.В. Семеновой, А.Г. Куликова. Методологическую основу организации проектной деятельности обучающихся составляют исследования американских педагогов Д. Дьюи, У. Килпатрика, Э. Коллингса, а также труды отечественных ученых П. Н. Андриянова, П. Р. Атутова, В. С. Безруковой, Н. JI. Бронникова, В. М. Казаковича, А. М. Новикова, В. Д. Симоненко, А. С. Тихонова, А. А. Филимонова и др.

В процессе формирования читательской деятельности школьника, прежде всего, необходимо заботиться о том, чтобы помочь детям как можно скорее преодолеть трудности аналитического этапа и формировать интерес к чтению.

Каждый урок литературного чтения – это особая встреча с автором произведения. Эта встреча должна быть интересной, неожиданной, полезной. Поэтому нужно её организовать так, чтобы дети стали собеседниками, открывателями [2, с. 22].

На сегодняшний момент от педагога требуется поиск абсолютно новых форм организации педагогического процесса формирования читательской деятельности. Особенно актуальным становится развитие совместной работы взрослых (педагогов и родителей) и детей, например, такой как проектная деятельность. Проектная деятельность соединяет в себе игровую, познавательную, творческую, созидательную и коллективную деятельность. Это делает ее особенно привлекательной в работе педагога с детьми. Включая детей в проектную деятельность, педагоги решают еще одну важную задачу, поставленную новым ФГОС, – формирование универсальных учебных действий. Особенностью нового стандарта является и акцентирование внимания на проблеме организации в урочной и внеурочной деятельности учащихся, при этом в качестве одного из направлений работы в школе названа проектная деятельность [5, с. 384].

Проектная деятельность – это самостоятельная и совместная деятельность взрослых и детей по планированию и организации педагогического процесса в рамках определенной темы, имеющая социально значимый результат [4, с. 386].

В условиях начального образования при поддержке взрослых могут успешно реализовываться игровые, информационные, приключенческие, исследовательские, творческие либо практико-ориентированные проекты. Другими словами проектная деятельность – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют ученикам приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определенных практических заданий с обязательной презентацией результатов.

В процессе формирования читательской деятельности используются следующие типы проектов:

– информационные проекты. Ученики собирают необходимую информацию, которая касается литературного произведения либо автора интересующего их произведения, и делают соответственный проект. Данный проект направлен на ознакомление участников с информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории;

– исследовательско-творческие проекты. Такие проекты становятся для учеников настоящим небольшим научным исследованием. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, а оформление происходит путем создания газет, детского дизайна, пересказа стихотворения;

– игровые проекты. Для организации данного проекта необходимо четко наметить структуру с самого начала: участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта (это могут быть проекты с некоторыми элементами творческой игры, когда учащиеся входят в роль любимых персонажей из сказки либо из стихотворения), т.е. драматизация литературного произведения;

– практико-творческо-ориентированные. Реализация урока или его части, предметная неделя, внеклассное мероприятие.

Механизмом формирования читательской деятельности на всех этапах выступают образовательные программы в области продуктивного чтения, интегрированные с элементами различных педагогических технологий, направленных на поэтапное формирование читательских умений и знаний. Использование в практике работы учителя метода проектов – один из возможных путей повышения эффективности и результативности читательской деятельности в учебном процессе. От выбранной педагогической тактики и степени ее результативности во многом зависит качество обучения. Именно использование проектной деятельности позволяет учителю обрести новые возможности, воздействовать на процесс обучения и повысить его эффективность, сформировать у ребенка готовность к самостоятельному познанию окружающего мира [3, с. 149].

Формирование читательской деятельности методом проектов реализуется по следующим направлениям.

Владение всеми видами чтения: умение читать вслух и про себя, навык углубленного, ознакомительного, поискового чтения. Формы обучения: чтение слоговых таблиц, речевые разминки, игровые упражнения на развитие артикуляции, зрительного восприятия, внимания, чтение фраз с разной смысловой интонацией, силой голоса, чтение в парах, работа со скороговорками и т.д. На основании навыков читательской деятельности: демонстрация соответствующей подготовки в паре, подготовка проекта, связанного со стихотворной деятельностью, составление небольших сценок с чтением коротких произведений по ролям.

Навыки работы с книгой (определение и выбор книг по жанрам, авторам, темам и т.д.); знание элементов книги, работа со справочной литературой, словарями, посещение школьной и городской детской библиотеки. Организация совместных бесед педагогов и учащихся, родителей и детей на предмет выбранной книги по возрасту и в соответствии с читательскими навыками ученика. На основе навыков работы с книгой разрабатывать проекты, связанные с практической деятельностью: создание газеты, книги, спектакля на основе выбранной книги, сюжетно-ролевые игры.

Навыки и умения собственно читательской деятельности обеспечивают восприятие, интерпретацию (истолкование) и оценку художественного произведения как искусства слова, то есть по законам этого искусства (на доступном школьникам каждого года обучения уровне). В основе этой компетенции лежат инновационные разработки в образовательных программах, разносторонняя работа с текстом (технология продуктивного чтения). В данный аспект реализации педагогической деятельности следует включить такие методы проектов, как создание исследовательских и информационных проектов, ролево-игровые проекты, в которых каждый ученик выбирает для себя роль согласно жанровым особенностям произведения (выдуманные персонажи либо литературные герои) [1, с. 449].

Осуществлению творческих проектов по учебной дисциплине «литературное чтение» содействует опережающее домашнее задание. В течение недели педагог вместе с учащимися обдумывает, распределяет функции между членами группы, готовится к защите проекта. Самый долгосрочный по времени этап – создание проекта. Основой проекта считаются разные произведения авторов, приуроченных к теме проекта. Совершенством такого подхода является присутствие приблизительной основы деятельности: учащийся понимает цель личной деятельности и состояние ее преимущества, недочетом является то, что познавательная задача задается извне: авторами учебника.

Внедряя типологию проектов в практику работы по литературному чтению, можно создать такие проекты, как: создание музея «Город букв», в рамках конкретной темы 1 класса «Жили-были буквы», «Ребятам о зверятах»; проект-презентация «Волшебная сила слов и поступков», «Секреты загадки», «Что такое сказка?», «Книга

мой друг»; проект «Книжка-малышка», «Сказка о животных», «Загадки о растениях», «Пословицы о дружбе»; проект-альбом «Произведения А.С. Пушкина», «Великие русские писатели», «История войны»; проект составления таблиц и схем «Виды сказок», «Виды загадок»; проект-доклад «Богатыри – архаизм или реальность», «Жизнь замечательных людей» и др.

Рассмотрим процесс формирования читательской деятельности в проектной деятельности на примере информационного проекта «Дерево стихов», предназначенного для детей младшего школьного возраста.

Цель проекта: Развитие у ребенка навыков работы с литературными стихотворными произведениями, приобщение ребенка к книжной культуре, развитие у него творческих и познавательных способностей, формирование нравственной культуры его личности через умение думать, анализировать и сопереживать героям произведения.

Вид проекта: информационный, краткосрочный.

Направление проекта: изучение и анализ стихотворений, воспитание духовных ценностей средствами литературы, формирование культуры речи и понимание текста учащимися младшего школьного возраста.

Участники проекта: учащиеся, учитель, сотрудник библиотеки.

Реализация проекта: Заинтересованность проектом реализуется путем мотивации каждого ученика, для этого на кластере рисуется (или клеится) дерево с бумажными ветками, на каждой ветке должны располагаться фрукты (кружочки из бумаги). За каждое прочитанное и пересказанное стихотворение ребенок получает кружочек, который в дальнейшем он крепит на свое дерево. Получив мотивацию, ребенок уже самостоятельно побуждает родителей к активной совместной деятельности. Также можно использовать цепочку из сюжетных дисков. Цепочка из сюжетных дисков помогает детям логически выстраивать сюжет и пересказывать стихотворение или историю из него – а значит, лучше их усваивать.

Цепочки с дисками можно использовать для тренировки памяти. Необходимо выбрать цепочку, которую учащийся видел, и попросить его, глядя на диски, рассказать стихотворение. Далее необходимо убрать цепочку и воспроизвести стихотворение без нее. Мысленное представление, или визуализация, каждого эпизода, каждого яркого образа – хорошая тренировка для юных читателей.

В данном проекте группа детей может использовать словарные карточки. Слова – это маленькие зернышки смысла, которые заставляют думать, вдохновляют и удивляют. Учащиеся готовят блюдо из слов: перемешивают карточки в центре стола и выуживают слова из общей кучи. Таким образом, можно составить стихотворение экспромтом, расставляя карточки в разном порядке. Во время словесной игры дети учатся любить язык, обогащают словарный запас и получают удовольствие от использования необычных конструкций.

Предполагаемый результат проекта:

1. С помощью изучения стихотворений у ребенка появится в дальнейшем интерес к чтению художественной литературы, ее анализу и осмыслению.
2. Ребенок учится пересказывать стихотворение либо рассказывать его наизусть – развивается речь, обогащается словарный запас, развивается лексико-грамматический строй.
3. С помощью литературы ребенок приобщается к нравственным и культурным ценностям.
4. Воспитывается умение пользоваться библиотечным фондом.
5. Совместная работа над проектом установит тесное сотрудничество родителей и педагогов с учениками, а также сотрудничество родителей и педагогов [5, с. 387].

Для того чтобы проектная деятельность была ориентирована на успех, нельзя допустить полностью самостоятельное изучение этого вопроса учеником, в первую очередь необходима эффективная и современная типология проектов с учетом формирования читательской деятельности. Самостоятельное овладение учащимися проектной технологией практически невозможно. При правильном подходе педагог выступает в качестве организатора проекта, он обеспечивает обучение и развитие учеников, а также педагог является активным участником проекта, анализируя ситуацию и предлагая идеи для обсуждения.

Выводы. Метод проектов зарекомендовал себя как один из эффективных творческо-познавательных методов, повышающий мотивацию учеников к читательской деятельности. Типы проектов с учетом формирования читательской деятельности в процессе проектной деятельности – это совокупность новообразований, представляющих единство и взаимодействие субъектов образовательного процесса. Со стороны педагога – это качественная подготовка к обучению школьников чтению. Со стороны ученика – это активизация самостоятельной читательской деятельности, направленной на развитие способностей, интереса к литературе, совершенствование знаний, умений и навыков чтения.

Список литературы

1. Григоровских, Е. С. Технология чтения-рассматривания на уроках во 2 классе // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 448-450. – URL https://moluch.ru/archive/85/15836/ (дата обращения: 10.02.2018).
2. Литвинова, А. В., Мойсеенко М. В. Особенности формирования навыка чтения младших школьников // Молодой ученый. – 2015. – №1.2. – С. 21-23. — URL https://moluch.ru/archive/81/14731/ (дата обращения: 10.02.2018).
3. Митрофанова, Г. Г. Трудности использования проектной деятельности в обучении // Молодой ученый. – 2011. – № 5. Т.2. – С. 148-151. – URL https://moluch.ru/archive/28/3160/ (дата обращения: 10.02.2018).
4. Пахомова, Н. Ю. Проектное обучение – что это? Из опыта методической работы: Дайджест журнала «Методист» / Сост. Е.М. Пахомова. Науч. ред. Э.М. Никишин. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 223 с.
5. Циценко, В. С., Красноперова Т. Н. Организация проектной деятельности в начальной школе // Молодой ученый. – 2016. – №16. – С. 384-387. – URL https://moluch.ru/archive/120/33144/ (дата обращения: 10.02.2018).

УДК 37.012:81’35

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Шпиталевская Галина Романовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Соколова Алена Эдуардовна

магистр первого курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования орфографического навыка, в частности проблемное обучение. Раскрыто отношение к природе орфографического навыка на различных этапах истории. Представлены составляющие орфографического навыка, алгоритм действий, который способствует его формированию. Также рассмотрено проблемное обучение, его сущность и возможность использования для формирования орфографического навыка.

Ключевые слова: орфография, орфографический навык, орфографическая зоркость, орфографическое действие, орфографическое правило, проблемное обучение.

Annotation. The article considers spelling skill as an important and necessary skill for learning and life. The relation to the nature of spelling skill at different stages of history is revealed. The components of spelling skill, the algorithm of actions, which contributes to its formation, are presented. Also discussed problem-based learning, its nature and capability due to its use to form a spelling skill.

Key words: spelling, spelling skill, spelling vigilance, spelling action, spelling rule, problem learning.

Постановка проблемы. В Федеральном образовательном стандарте начального общего образования указано, что одной из основных задач предметной области «Русский язык» является формирование у обучающихся представлений о русском языке как о государственном языке Российской Федерации [7]. Отсюда следует, что на начальной ступени образования закладываются основы русского литературного языка, который определяется как язык художественной литературы, науки, печати, радио, телевидения, театра, школы и государственных актов. Одной из его отличительных особенностей является нормированность, которая проявляется как в устной, так и в письменной форме, и характеризуется со стороны лексического состава и грамматической структуры. Выделяют фонетические, лексические, стилистические, грамматические, орфографические и другие нормы. Орфографические нормы отражают специфику письменной формы русского литературного языка. Проблема правописания на протяжении долгих времен стоит чрезвычайно остро не только в обучении, но и в жизни, поскольку грамотность народа – это его культура. Поэтому формирование орфографических навыков начинают еще на начальной ступени образования.

Цель статьи – раскрыть сущность орфографического навыка и возможность его формирования путем использования проблемного обучения.

Изложение основного материала исследования. Согласно Е.С. Антоновой «Орфография – это раздел науки русистики, в котором зафиксирована совокупность правил, устанавливающих единообразие способов передачи речи на письме» [1]. Как указывает М.Т. Баранов, основной целью обучения орфографии является формирование орфографической грамотности обучающихся, которая подразумевает умение писать в соответствии с принятыми правилами правописания [4].

В современной методике орфографии центральным понятием является орфограмма, под которой понимается место, где существует возможность допустить ошибку. В учебнике Т.И. Зиновьевой даются такие определения орфограммы:

1. Орфограмма – это такое написание слов, которое выбирается из ряда возможных и отвечает определенному правилу.
2. Орфограмма: воспроизводимый способ передачи на письме фономорфологического явления в том или ином языке; написание, соответствующее правилам орфографии [2].

Способность в процессе письма моментально заметить орфограмму называют орфографической зоркостью. Она является залогом высокой грамотности, а также необходимым условием орфографического самоконтроля. Орфографическая зоркость является составляющей орфографического навыка, ее формирование начинается в первом классе в период обучения грамоте.

В учебном пособии Л.Д. Мали указано, что «Орфографический навык – это навык правильного письма, предусматривающий соблюдение при письме норм русского правописания, орфографии» [3]. Согласно Т.Г. Рамзаевой «Орфографический навык – это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких, как: навык письма (автоматизированное начертание букв), умение анализировать слово с фонетической стороны (целенаправленный звукобуквенный и слоговой анализ), умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило и некоторые другие умения» [6].

В истории методики обучения детей орфографии существует несколько вариантов формирования орфографического навыка. К.Д. Ушинский и его последователи считали, что навык формируется в процессе сознательных действий, то есть правильное написании слов происходит благодаря наличию грамматических знаний. Другие исследователи утверждали, что выработка орфографического навыка – это механический процесс, который предполагает запоминание зрительных образов слов. В настоящее время всеми признается, что орфографический навык – это автоматизированное действие, в основе которого лежат грамматические знания. Формирование навыков грамотного письма основывается на усвоении обучающимися грамматической теории и орфографических правил.

Формирование орфографического навыка происходит в процессе выполнений орфографических действий по алгоритму:

- нахождение орфограммы;
- определение ее вида, то есть соотнесение с каким-либо правилом;
- применение правила;
- осуществление самоконтроля.

Орфографический навык, как указывали выше, является автоматизированным компонентом сознательной речевой деятельности, а автоматизированность достигается длительными упражнениями.

Т.Г. Рамзаева выделяет следующие группы орфографических упражнений: грамматико-орфографический разбор, списывание, диктанты, лексико-орфографические упражнения, изложения [6].

Овладение орфографическим навыком довольно сложный процесс, который предполагает: раскрытие сути правила, усвоение его формулировки и применение правила при письме. Данный процесс способствует умственному развитию обучающихся, так как им приходится постоянно анализировать и синтезировать, сопоставлять и противопоставлять, обобщать и конкретизировать, рассуждать и доказывать. Сначала они учатся развернутой работе над правилом, а затем переходят к сокращенным умственным действиям.

Формировать орфографический навык можно различными методами, одним из эффективных может быть проблемное обучение.

Проблемное обучение – это обучение, которое предполагает усвоение учебного материала не в готовом виде, а в процессе решения проблемных ситуаций. В нашей стране оно возникло в 1970-е годы и описано в работах советских дидактов, таких как М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин.

Использование проблемного обучения на уроках происходит с помощью проблемных вопросов, задач, заданий и ситуаций. Согласно А.В. Хуторскому, «проблемный вопрос в отличие от обычного не предполагает простого вспоминания или воспроизведении знаний» [8]. Например, при работе над формированием орфографического навыка по непроизносимым согласным в корне слова проблемный вопрос может звучать так: «Почему при написании слова согласный есть, а при произношении нет?».

Также А.В. Хуторской дает определение: «проблемная задача – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает от учащихся активную познавательную деятельность: анализ фактов, выяснение причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др.» [9].

Проблемное задание характеризуется самостоятельной поисково-познавательной деятельностью с использованием поручений или указаний учителя. Проблемная ситуация характеризуется умственным затруднением, связанным с недостатком имеющихся знаний для решения познавательной задачи. Например, при формировании орфографического навыка можно организовать такую проблемную ситуацию: ученик у доски записывает предложения под диктовку: *Даша учится в первом классе. Ей очень нравится учиться. Дети пришли на речку купаться. Саша купается.* Если у ученика возникли ошибки, учитель их исправляет. Тогда у детей возникает вопрос: «А как же узнать, когда мягкий знак пишется, а когда нет?» Таким образом, проблемное обучение дает широкие возможности для формирования орфографического навыка.

Выводы. Исходя из выше сказанного, орфографический навык – это автоматизированное действие по нахождению орфограммы и способностью применить к ней правило. Он является залогом грамотности, которая в свою очередь является одним из показателей культуры человека. В практике начального обучения применяются различные методы по формированию орфографического навыка, одним из эффективных считаем проблемное обучение. Оно способствует активизации познавательной деятельности и дает возможность обучающимся получить знание самостоятельно, а не в готовом виде.

Список литературы

1. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка (начальные классы) : учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. – Москва : Академия, 2014. – 464 с.
2. Зиновьева, Т.И. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова; под ред. Т.И. Зиновьевой. – Москва : Академия, 2007. – 304 с.
3. Мали, Л.Д. Методика обучения русскому языку и литературе в начальных классах. Введение. Методика обучения грамоте. Методика литературного чтения : учебное пособие / Л.Д. Мали. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 220 с.
4. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студентов высших учебных заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 368 с.
5. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / В.С. Кукушин [и др.]. – Ростов на Дону : Март, 2002. – 320 с.
6. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности 2121 «Педагогика и методика начального обучения». – Москва : Просвещение, 1979. – 431 с.
7. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / И.А. Сафронова // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение. – 2014. – 35 с.
8. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и методике бучения : учебное пособие / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер,2004. – 541 с.
9. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебное пособие / А.В. Хуторской. – Москва : Высшая школа, 2007. – 639 с.

СЕКЦИЯ № 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

УДК 159.9+316.6

ИССЛЕДОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБЩЕСТВА

Барышева Елена Ивановна

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии, профессор ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск

Аннотация. В статье рассматривается феномен морального сознания личности как фактор психологического здоровья общества. Рассмотрены структурные компоненты морального сознания личности: когнитивный, эмоциональный, регулятивный – и их проявление в поведении личности. Отражены экспериментальные результаты исследования морального сознания старшеклассников (N=115 респондентов), проведенного в г. Луганске.

Ключевые слова: моральное сознание, самосознание личности, старшеклассники, нравственные категории, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, волевой компонент.

Abstract. The paper consists data about phenomenon of the moral consciousness of personality as factor of the psychological health of society. Considered different structural components of moral consciousness of personality, such as cognitive, emotional, regulative. Also, their manifestation in personality's behaviour were shown. Displayed experimental results of research of moral consciousness of high school students (N= 115 respondents), conducted in Lugansk.

Key words: moral consciousness, psychological health, cognitive component, emotional component, regulative component.

Постановка проблемы. Состояние современного общества многие ученые-психологи называют предкризисным, в том смысле, что глобальный цивилизационный кризис дает о себе знать достаточно явно: в межгосударственных отношениях, в экологии планеты, в экономических преобразованиях, в состоянии здоровья наций, в области развивающихся технологий, в области морали и многого другого. Именно по моральным законам живет человеческое сообщество, и, по большому счету, именно от них будут зависеть все остальные сферы жизнедеятельности. Прежде, чем пытаться изменить мир, стоит изменить человеческое сознание. Именно поэтому проблема развития морального сознания во все времена развития научного знания является актуальной.

Изложение основного материала. Выдающиеся мыслители человечества с древних времен пытались понять и исследовать особенности развития личности, в особенности ее морального сознания.

Современные ученые, и отечественные, и зарубежные, проблематику исследования морального сознания не оставляют своим вниманием, тем самым подчеркивая значимость развития этой сферы личности для цивилизационного развития в целом. Содержание морального сознания, в частности нравственных ценностей и норм раскрывается в исследованиях Л. Архангельского, Б. Братуся, С. Бубновой, Б. Круглова, Н. Непомнящей, Т. Ткачук, А. Шостек и др. В индивидуальном нравственном пространстве личности моральные ценности и нормы проявляются в форме знаний, убеждений, нравственных идеалов и поступков. О различных сторонах проявления этих категорий личностью писали М. Алексеева, М. Борышевский, Г. Залесский, Г. Онищенко, М. Савчин, Е. Субботский, С. Хорунжий и др.

Структура морального сознания представляет собой единство когнитивного, эмоционального и волевого компонентов (И. Бех, Л. Божович, Г. Бреслав, О. Дробницкий, Е. Ильин, К. Муздыбаев, Т. Титаренко, И. Чеснокова, С. Якобсон, К. Изард, П. Линдсей, Й. Рейковский и др.). Можно сказать, что источниками развития данных компонентов морального сознания являются такие личностные сферы, как мышление и разум, эмоции и чувства, волевые и регулятивные процессы.

Но стоит сказать, что в психологической науке существуют различные подходы к изучению морального сознания личности, и они часто отражают разное представление о сущности и понимании природы человека. Корни этих воззрений уходят в философские основы представлений о человеке. Так, деонтологический философский подход декларирует, что человек – это объект воспитательных воздействий, а его моральное сознание – это продукт влияния законов, традиций, культуры, семьи, различных социальных институтов. Классический философский подход подчеркивает, что человек – это духовное конструктивное существо, способное к самостоятельному жизнетворчеству, а моральное сознание восходит в своей основе к истокам достоинства и ответственности, что приводит к появлению моральных обязательств. По словам И. Булах, в понимании морального сознания личности должно учитываться «… диалектическое единство субъективного, личностного и объективного, социального» [2].

Особое место в исследованиях морального сознания личности занимает проблема изучения морального самосознания, необходимо связанного с представлениями о «Я-концепции» и входящих в ее структуру «Я-образов» личности (В. Розин, А. Спиркин, В. Столин, Р. Бернс и др.). Содержание самосознания опосредовано личностными смыслами и ценностями субъекта. Высшим уровнем самосознания, его сердцевиной многие авторы называют совесть (Б. Братусь, В. Демиденко, О. Дробницкий, Ф. Селиванов, Э. Фромм).

Моральное сознание личности, отражающее определенные представления, ценности и нормы и отношение к ним, взаимосвязаны с теми социальными тенденциями, которые превалируют в тот или иной момент времени и истории развития сообщества. Можно сказать, что для каждого этапа развития социального сообщества характерны определенные моральные воззрения, которые пропагандируются в социуме, и которые отражаются в индивидуальном моральном сознании личности.

Компоненты структуры морального сознания по своему содержанию содержат следующие психические переменные: когнитивный компонент – знание и понимание содержания нравственных понятий, размышление и рефлексивный анализ дилемм нравственного характера; эмоциональный компонент – это фактор отношения и переживания определенных моральных чувств, отношение к каким-либо нравственным категориям, принятие-непринятие их; волевой компонент проявляется в саморегуляции, поведении, моральном действии, поступке.

Рассмотрим содержательные характеристики каждого из указанных компонентов.

Знание нравственных категорий как элемент морального сознания личности может быть разным по степени правильности (что само по себе условно), по глубине и полноте понимания, последовательности проявления в следовании моральной норме. Интериоризированные и осознанные знания нравственного характера часто становятся личностными убеждениями. О фактическом отражении моральных убеждений в поступке свидетельствуют действия личности в ситуации выбора. Об этой взаимосвязи неоднократно говорили в своих исследованиях такие ученые, как Б. Братусь, В. Блюмкин, Л. Божович, Л. Выготский, А. Запорожец, Е. Козлов, Л. Рувинский и др.

Интеллектуальный и мыслительный потенциал личности как движущая сила когнитивного компонента морального сознания выступают инструментом познания мира морали, детерминантой формирования собственных морально-нравственных убеждений, потенциалом нравственного развития личности. Когнитивный компонент влияет на формирование иерархической структуры морального сознания личности. Во многом данный тезис отражен в периодизации развития морального сознания Л. Колберга.

Эмоционально-чувственный компонент морального сознания личности является источником мотивационной энергии нравственных убеждений. По мнению многих авторов, наличие высших и низших чувств в исследовании становления морального сознания могут предполагать возможности для определения его уровней и специфики (Г. Бреслав, Ф. Василюк, М. Кромпьец, Г. Мельникова, Э. Печерская, Я. Рейковский).

Волевой компонент непосредственно влияет на поведенческое проявление в виде поступков и ответственности в ситуации выбора. Развитие воли – один из самых сложных процессов в ходе воспитания подрастающей личности.

Начиная с самых ранних этапов развитие волевой саморегуляции проходит различные этапы в онтогенезе человека. Например, в раннем детстве ребенок осваивает возможность регулировать свое поведение, ориентируясь на поощрение и поддержку или неодобрение взрослого в принятии ребенком того или иного варианта поведения в различных ситуациях. Если родители не уделяют этому процессу должного внимания, ребенок не понимает, что допустимо или не допустимо в отношениях между людьми. В дошкольный период в процессе ведущей деятельности этого возраста – сюжетно-ролевой игры дети усваивают целый комплекс навыков морального поведения и регуляции собственных действий относительно поведения других людей, понимания ситуации, усвоенных представлений о тех или иных нравственных категориях и допустимости тех или иных действий. Если ребенок в этот период проводит большинство своего времени перед экраном телевизора или монитором компьютера (не досаждая родителям своими вопросами и просьбами), то он не научится многим навыкам взаимодействия с реальными людьми в реальной жизни. В младшем школьном возрасте ребенок обретает возможность показать в реальности свои навыки в саморегуляции познавательных процессов и поведения в учебной деятельности. Несформированность произвольности маленького школьника во всех сферах его личностной деятельности – одна из ведущих психолого-педагогических проблем начальной школы. Воля является ключевым элементом сложного процесса саморегуляции на этапе подросткового и юношеского возраста. Ученые, которые исследуют проблему развития морального сознания личности, настойчиво утверждают, что решающим этапом в его становлении является именно подростковый и юношеский возраст (Л. Божович, Б. Братусь, Т. Гаврилова, И. Дубровина, И. Кон, А. Прихожан, Д. Фельдштейн, И. Чеснокова и др.).

Результаты экспериментального исследования. В результате проведенных нами исследований содержания морального сознания старшеклассников (участниками эмпирического исследования стали 115 юношей и девушек общеобразовательных школ Луганска и области) нами было выявлено следующее. Использовалась методика изучения морального сознания В. М. Пэнски. Если разделить степень развития морального сознания по уровням, то можно определить, что преимущественно 39% респондентов находятся на среднем уровне развития морального сознания, на высоком уровне – 30%, на низком уровне – 21%, почти по 5% – на очень высоком и достаточно низком уровне. Особенностями развития морального сознания старшеклассников является развитие личностной моральной позиции, возрастающий интерес к окружающему миру, объединение моральных ценностей в определенную систему взглядов. Большинство старшеклассников способны к пониманию сущности нравственных категорий, они соотносят содержательное значение категорий с их проявлением в собственной жизни, в каждодневных ситуациях. В проблемной ситуации старшеклассники не выбирают очевидный правильный, часто социально одобряемый вариант, а пытаются аргументировать свой выбор своеобразием возникающих в жизни ситуаций, неоднозначностью представлений о ее развитии и попыткой понять каждую из сторон в ситуации выбора. Эта особенность является показательной для раннего юношеского возраста, поскольку в подростковом возрасте таких суждений практически не наблюдается. Девушки опережают юношей по уровню осознания нравственных ценностей, развитием убеждений, инициативности, проявлению личностной позиции. Девушки в большей степени склонны проявлять интерес к особенностям психологии людей, и конечно же, доминирующей является эмоциональная сфера.

У юношей доминирующей является когнитивная сфера морального самосознания. Для них характерно оперирование абстрактными понятиями, размышления и рефлексивный анализ. Что интересно, юноши менее

прагматичны, чем девушки. Во многом, поведение юношей обусловлено собственным мнением, исповедуемыми ценностями и принципами (даже если он не безупречны), чем внешне заданными правилами. Следует отметить, что и юноши, и девушки способны на высокую ответственность, и это обусловлено условиями их познавательной и общественной активности. В связи с этим, обнаружена значимая разница между возможностями развития морального сознания старшеклассников, вовлеченных в различные значимые виды деятельности, например, театральной творческой деятельности (театральные, литературно-драматические коллективы внешкольной и внеклассной деятельности), интеллектуальной поисковой деятельности (деятельность команд «Что? Где? Когда?», участие в предметных олимпиадах разного уровня и т.д.) по сравнению с учащимися, занимающимися только общешкольной деятельностью. Очевидно, что значимая деятельность, имеющая общественное значение, развивающая внутренний потенциал личности и ее самосознания является огромным потенциалом для самоопределения и самореализации личности старшеклассника.

Выводы. Почему мы связываем развитие морального сознания личности с влиянием этого фактора на психологическое здоровье общества в целом? Обратимся к научным трудам Б. С. Братуся. Во многих своих фундаментальных трудах ученый отмечал, что связывая психологическое здоровье общества с понятием нормы (личностей, создающих это общество), следует понимать, что пространство нормы как раз психологическое и нравственное по своей сути. Личность ученый рассматривает через триединство таких пространств: 1) бытие человека в его повседневной деятельности; 2) культура как система значений, программ, образцов, норм, правил; 3) смыслы как динамические системы сознания, несущие пристрастные отношения человека к действительности, преображающие в сознании саму эту действительность. Посредством такого объединения пространств (пусть и достаточно условном) понятна становится взаимосвязь различных аспектов развития личности. Как отмечает Б.С. Братусь, «бытие, деятельность отвечает, в основном, на вопрос, как и почему происходит развитие личности; «плоскость культуры» содержит ответ на вопрос, для чего, для каких целей и задач, для достижения каких норм и образцов происходит развитие. Наконец, «плоскость смыслов» соотносится с вопросом «ради чего живет человек?» ради чего осуществляются эти все «как», «почему», «для чего»? … Через деятельность, через свое бытие человек присваивает культуру, одушевляет заданные ею нормы и правила, порождая в себе, в своей душе личностные смыслы своего существования, формируя нравственное сознание» [1]. Можно сказать, что проявления личности в пространстве деятельности и общения, социального взаимодействия и внутренней работы над собой всегда требуют соотнесения с нравственным пространством. И поэтому, именно развитие морального сознания подрастающего поколения, формирование нравственности каждого субъекта формирует нравственное, психологически здоровое общество.

Закончить наши размышления нам хотелось бы известными словами Л. Н. Толстого, которые подчеркивают фундаментальность затронутой проблемы. «Люди только делают вид, что воюют, торгуют, строят, главное же, что они делают – это решают нравственные проблемы». Как раз это и должно быть главным делом человечества, если мы хотим оставаться людьми.

Список литературы

1. Братусь, Б.С. Психологическое и нравственное пространство нормы // Практична психологія та соціальна робота / Б. С. Братусь. – №7. – 2003. – С.1–4.
2. Булах, І. С. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка (соціально-психологічний тренінг) : навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Ю. А. Алексєєва ; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 73 с.

УДК 37.013.42 (07)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Безносюк Екатерина Владимировна
ассистент кафедры социальной педагогики и психологии,
Евпаторийского института социальных наук (филиала)ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрены особенности реализации компетентностного подхода при изучении дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности», являющейся вариативной составляющей учебного плана основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность подготовки «Психология и социальная педагогика», которая реализуется в Евпаторийском институте социальных наук (филиале) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

Ключевые слова: дисциплина «Технологии социально-педагогической деятельности», компетентностный подход, компетенция, федеральный государственный образовательный стандарт, психолого-педагогическое образование.

Abstract. The article deals with the peculiarities of the implementation of the competence approach in the study of the discipline "Technologies of social and pedagogical activity", which is the variable component of the curriculum of the basic vocational educational program of higher education in the field of training 44.03.02 "Psychological and pedagogical education", the direction of training "Psychology and Social Pedagogy" , which is implemented in the Evpatoria Institute of Social Sciences (branch) of the federal state autonomous education national institution of higher education "Crimean Federal University V.I. Vernadsky»

Keywords: discipline "Technologies of social and pedagogical activity", competence approach, competence, federal state educational standard, psycho-pedagogical education.

Постановка проблемы. Современная система высшего образования носит реформационный характер и ориентирована в первую очередь на развитие креативности, самостоятельности, конкурентоспособности и мобильности будущего специалиста, что и детерминировало процесс смены образовательной «парадигмы» высшей школы со «знаниевой» на «компетентностную». Н. А. Глузман, в своих научных исследованиях отмечает, что компе-

тентность специалиста представляет собой интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных профессиональных и социально личностных предметных областях (компетенциях), который определяется необходимым объемом и уровнем знаний и опыта в определенном виде деятельности [1, с. 12].

С точки зрения В.Н. Раскалинос использование компетентностного подхода в профессиональной подготовке обучающихся учреждения высшего образования, способствует достижению конечного результата, понимаемого как совокупность у выпускника ключевых и профессиональных компетенций [2, с. 127].

Результатом профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования поколения 3+ в рамках компетентностного подхода становится система сформированных компетенций. Например, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 14.12.2015 г. №1457), у будущего специалиста, в результате освоения программы бакалавриата должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Усвоение указанных компетенций происходит в процессе изучения дисциплин и прохождения учебных и производственных практик, предусмотренных учебным планом соответствующего направления подготовки.

Вопросам профессиональной подготовки будущих специалистов в контексте компетентностного подхода посвящены работы таких исследователей как С. Ю. Бубнова, Н.А. Глузман, А.А. Деркач, В. В. Краевский, Е.И. Огарев, А. А. Орлов, Л. Г. Пак, Ю. П. Яблонских. Проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в контексте компетентностного подхода отражена в работах Н. И. Агрониной, Н. Г. Арзамасцевой, О. В. Баркуновой, И. В. Воронцовой, О. Н. Гринвальд, М. Ю. Губанова, Т. В. Никитиной, А. Ю. Прокопенко, В. Н. Раскалинос, Е. Л. Умниковой.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций является важнейшей задачей в рамках компетентностного подхода и осуществляется в процессе изучения дисциплин базовой и вариативной части учебного плана. Одной из дисциплин, способствующих формированию у обучающихся направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профессиональных компетенций является «Технологии социально-педагогической деятельности», в связи с чем основной **целью статьи** является характеристика компетентностного подхода как основы изучения учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности».

Изложение основного материала исследования. Проанализируем особенности реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов на примере изучения учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности». Рассматриваемая дисциплина является вариативной составляющей учебного плана основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность подготовки «Психология и социальная педагогика», реализующейся в Евпаторийском институте социальных наук (филиале) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

1. Актуальность дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» в структуре основной профессиональной образовательной программы высшего образования подготовки бакалавров направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленности подготовки «Психология и социальная педагогика», определяется тем, что она играет систематизирующую и суммирующую роль в формировании компетенций, актуализируя компетенции обучающихся, сформированные в результате изучения таких дисциплин как «Социальная педагогика», «Введение в профессию», «Социальная психология», «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности», «История социальной педагогики», «Социальные службы, учреждения и организации», «Социальная работа с женщинами», «Социально-педагогическая диагностика детей «группы риска», «Социальная опека над ребенком», «Социально-педагогическая работа в пенитенциарных учреждениях».

2. Также освоение курса «Технологии социально-педагогической деятельности» служит теоретической базой для изучения таких дисциплин как «Социально-педагогическая деятельность в социальных и медицинских учреждениях», «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования», «Методика воспитательной работы», «Социальная защита детства», «Социально-педагогическая деятельность в детских и молодежных организациях», «Социально-педагогическое сопровождение семьи», «Практикум по решению социально-педагогических задач», «Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения», «Психолого-педагогическая работа с одаренными детьми».

Целью учебной дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» является формирование у будущих социальных педагогов целостного представления о технологиях социально-педагогической деятельности, овладение обучающимися теоретическими знаниями о профессиональной деятельности по практической реализации технологий и методик социально-педагогической деятельности с различными категориями населения в системе социально-педагогических и образовательных организаций, учреждений и социальных служб, диагностики личности и окружающей ее микросреды, социально-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации, социального планирования и управления.

Цели курса конкретизируются в следующих задачах: формирование у будущих социальных педагогов системы знаний о теоретико-методологических основах разработки и применения технологий социально-педагогической деятельности; систематизация знаний о сущности и структуре социально-педагогических тех-

нологий; развитие умений рефлексировать явления социально-педагогической действительности, обосновывать социально-педагогические проблемы, технологически грамотно подходить к их решению.

Достижение основных целей и задач учебной дисциплины способствует формированию следующих профессиональных компетенций: ПК-21 – способность выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами; ПК-22 – готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи; ПК-25 – способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей; ПК-29 – готовность руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся; ПК-31 – способность проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся.

Рассмотренные компетенции предполагают включение в учебную дисциплину заданий, направленных на их формирование и проверку уровня их сформированности. Фонд оценочных средств по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» предусматривает средства контроля в соответствии с содержанием компетенции и смысловой нагрузкой предмета, которые проводятся в ходе всех видов учебных занятий в форме индивидуальных заданий, дискуссии, иммитационных игр, тестирования, устного опроса, контроля самостоятельной работы обучающихся.

Содержательная часть учебной дисциплины включает в себя два основных тематических блока: «Теоретические основы технологий социально-педагогической деятельности» и «Практический аспект реализации социально-педагогических технологий».

В теоретическом блоке учебной дисциплины рассматриваются основы разработки социально-педагогических технологий (ПК-22), изучаются особенности реализации диагностической, профилактической, коррекционной технологии, технологий адаптации и реабилитации, консультирования, связи с общественностью и организации досуга, анализируется опыт реализации технологий социально-педагогической деятельности в зарубежных странах (ПК -21, ПК - 22, ПК – 25, ПК – 29), ПК – 31).

Во втором блоке детально изучаются технологии профессиональной деятельности социального педагога в различных типах образовательных учреждений (ПК – 21, ПК – 22, ПК – 25, ПК – 29, ПК – 31), учреждениях пенитенциарной системы и системы социальной защиты населения (ПК – 21, ПК – 22, ПК – 31); рассматриваются технологии социально-педагогической деятельности с семьей (ПК – 21, ПК – 22, ПК – 25), личностью (ПК – 21, ПК – 22, ПК – 29, ПК – 31), с «трудными детьми», обучающимися, находящимися в трудных жизненных обстоятельствах, одаренными обучающимися, детьми-инвалидами и детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, детскими и молодежными организациями и объединениями (ПК – 21, ПК – 22, ПК – 25, ПК – 29, ПК – 31). Подробно анализируется технология тьюторского сопровождения в образовании (ПК – 21, ПК – 22, ПК – 25, ПК – 31) и технологии организации профилактической работы (ПК – 21, ПК – 22, ПК – 25, ПК – 29, ПК – 31), технологии социально-педагогической деятельности с женщинами, пожилыми людьми (ПК – 22).

Основными видами учебного взаимодействия по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» выступают: лекции, практические занятия и самостоятельная работа обучающихся, содержание которых построено в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10 н. Лекционные занятия по дисциплине в полной мере выполняет такие основные функции как: познавательная (передача и усвоение научной информации), развивающая (становление творческой мыслительной деятельности обучающихся в процессе непосредственного взаимодействия с преподавателем) и организующая (предполагает управление самостоятельной работой обучающихся в процессе занятия и внеаудиторной работы). Темы практических занятий соответствуют тематике лекций. С целью формирования профессиональных компетенций на практических занятиях преподавателем активно используются различные интерактивные методы обучения, среди которых наиболее популярными являются метод кейсов, метод иммитационных игр, в которых обучающиеся имеют возможность разобрать конкретные проблемные ситуации для принятия правильного решения и моделирования процесса применения общих и специальных технологий социально-педагогической деятельности, а также выработки навыков комбинирования различных технологий. Самостоятельная работа обучающихся включает в себя подготовку к лекционным и практическим занятиям; выполнение индивидуальных заданий по дисциплине в течение семестра; подготовку к итоговой контрольной работе, сдаче форм текущего контроля в виде зачета и экзамена.

Выводы. Таким образом, дисциплина «Технологии социально-педагогической деятельности» является важной составляющей подготовки обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность «Психология и социальная педагогика». В рамках изучения данной дисциплины в контексте компетентностного подхода у обучающихся формируются профессиональные компетенции, способствующие дальнейшему успешному выполнению профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Глузман Н. А. Профессиональное образование в инновационном обществе / Н.А. Глузман // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 3 (35). – С. 11–18.

2. Раскалинос В. Н. Профессиональная подготовка социальных педагогов на основе компетентностного подхода / В.Н. Раскалинос // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 126–130. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95042.htm.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – 2015 г.

УДК 316.6:316.347

ТИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Карпенко Зарема Раимовна

ассистент кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрены типы формирования этнической идентичности с позиции различных исследователей, а также дана их краткая характеристика.

Ключевые слова: этническая идентичность, типы формирования этнической идентичности.

Abstract. The paper deals with the types of ethnic identity formation according to various researchers, as well as their brief description.

Key words: ethnic identity, types of formation of ethnic identity.

Постановка проблемы. В поликультурном пространстве Российской Федерации особую важность приобретают проблемы межнациональной интеграции, сближения этнокультур, роста национального самосознания и развития конструктивного межэтнического взаимодействия, в то же время значимо предупреждение негативных тенденций: углубления кризиса межнациональных отношений, усиления межконфессиональных и межэтнических конфликтов. Рассмотрение факторов, детерминирующих, то или иное отношение человека к этнической идентичности (своей и чужой), является чрезвычайно важным для комплексного анализа данного феномена. На данный момент отсутствует единая классификация типов формирования этнической идентичности, что подтверждает актуальность темы.

Цель статьи – проанализировать и охарактеризовать типы формирования этнической идентичности.

Изложение основного материала исследования. Понятия «социальная идентичность» и «этническая идентичность» в научный аппарат впервые были введены Э. Фроммом в 1990 году [122], а затем в 1996 году они были углублены и расширены Э. Эриксоном [133]. Первоначально эти термины использовались исключительно в рамках психоанализа и были разграничены как два аспекта идентичности личности.

Т. Г. Стефаненко определяет этническую идентичность не только как осознание индивидом своей принадлежности к определенному этносу, но также и как переживание отношения Я и этнической среды – своего единения с одной этнической общностью и отделения от других, она считает что этническая идентичность представляет собой результат «когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов» [10, с. 127].

Большинство исследователей использует типологию, описанную в работе Ю.В. Арутюняна, Л. М. Дробижевой и А. А. Сусоколова: нормальная идентичность, этноцентрическая идентичность, этнодоминирующая идентичность, этнический фанатизм, этническая индифферентность, этнонигилизм, амбивалентная идентичность [1, с. 178].

Формирование нормальной/позитивной идентичности происходит в результате позитивного восприятия образа своей этнической группы. При этом необходимость в идентификации с собственной этнической группой и уровень внедрения в нее детерминированы социальной ситуацией и личностными особенностями [8, с. 154]. Данному типу идентичности свойственны высокая толерантность и готовность к межэтническому взаимодействию. При нормальной/позитивной этнической идентичности этнические чувства и социальные установки включают в себя довольство человека своей принадлежностью к этносу, желание быть его частью, гордость за успехи и достижения своей этнической общности.

З.А. Жаде этноцентрическую идентичность определяет, как специфический феномен обыденного этнического сознания, возникающий во время взаимодействия этносов и характеризующийся сверхположительным отношением к своей этнической группе и негативным эмоционально-оценочным к другой этнической группе, чувством превосходства своего народа над чужим [6].

По мнению Ю. В. Арутюняна, при этнодоминирующей идентичности закрепляется такое состояние самосознания и поведения человека, при котором не только этническая идентичность становится важнейшей среди других видов идентичностей, но и достижение целей, интересов этноса начинает восприниматься как основная ценность. Даже если при этноцентрической идентичности и присутствует определенная толерантность, предполагающая признание взаимного права на самобытный образ жизни и означающая готовность к компромиссу и сдержанности, то для этнодоминирующей идентичности свойственно нарастание нетерпимости к другим этническим общностям и их представителям. Как правило проявляется через демонстрацию раздражения и напряжённости по отношению к представителям других этносов [1, с.179].

Т. В. Бакланов считает, что наиболее агрессивным типом формирования этнической идентичности является этнический фанатизм, который проявляется как абсолютное доминирование этнических интересов и целей, часто понимаемых иррационально и выражающийся в патологическом превознесении своего народа и совершении действий, направленных на совершенствование его этнического состава. Как и любой фанатизм, он сопровождается готовностью идти на любые жертвы и действия во имя этих целей [2].

Под этнической индифферентностью, понимается тип этнической идентичности, при которой человек практически равнодушен к проблемам собственной этнической принадлежности и межэтнических взаимодействий, ценностям своей этнической общности и ценностям других народов. Человек не зависит от норм и традиций своей этнической группы, и его поведение и поступки в любых сферах деятельности никоим образом не

детерминированы ни его собственной этнической принадлежностью, ни этнической идентичностью тех, с кем он взаимодействует. Возникает если личностная идентичность человека преобладает над его этнической идентичностью.

По мнению исследователей, этнонигилизм представляет собой отрицание этнических, этнокультурных ценностей; декларирование свободы от всего, связанного с этничностью, иногда даже восприятие его как вредного; демонстрация себя как «человека мира». Понимается как нежелание индивида поддерживать этнокультурные ценности народа, которому он принадлежит [6].

Особого внимания заслуживает амбивалентная идентичность. Данный тип формирования этнической идентичности свойственен людям из смешанных семей, это тип с невыраженной этнической идентичностью, а иногда проявляется в «сдвоенной» или даже «строенной» идентичности. При амбивалентной идентичности человек равноценно относится к нескольким этносам, он знает или желает изучить несколько языков, желает и пытается единовременно находиться в двух или более культурных сферах. В последнее время увеличилось число людей, которые затрудняются определить свою этническую принадлежность [1].

В свою очередь А.Н. Татарко выделяет четыре типа формирования этнической идентичности опираясь на валентность и определенность:

1) группы, представители которых обладают в основном позитивной и определенной этнической идентичностью, им характерно «принятие «чужих» культур»;

2) группы, представители которых обладают преимущественно позитивной и неопределенной идентичностью, им свойственен «поиск определенной идентичности»;

3) группам с негативной и определенной идентичностью свойственна «сепарация и стремление к высокому этническому статусу»;

4) стратегия «поиска социального включения» характерна для групп, представители которых в основном обладают негативной и не определенной этнической идентичностью [111, с. 18].

В данном случае этническая идентичность рассматривается как степень субъективности осознания индивидом себя в качестве представителя той или иной этнокультурной общности. Эта субъективная осознанность представляет собой континуум, на одном полюсе которого находится определенность этнической идентичности, а на другом – неопределенность.

Кроме того, А.А. Егизарьянц предлагает использовать модель Дж. Берри, включающая четыре типа этнической идентичности (моноэтническая идентичность со своей этнической группой, биэтническая идентичность, моноэтническая идентичность с доминирующей нацией, маргинальная этническая идентичность). Если моноэтническая идентичность, совпадающая с официальной этнической принадлежностью, – явление вполне нормальное для стабильного общества, то стремление идентифицировать себя с чужой доминирующей этнической общностью свидетельствуют о неблагополучном межнациональном климате. Что же касается понятия «биэтническая идентичность», то оно предполагает идентификацию с двумя этническими общностями и существенно отличается от термина «неопределенность этнической идентичности» – прежде всего тем, что в первом случае индивид обладает определенным уровнем компетентности сразу в двух культурах, а во втором, наоборот, не имеет четкой идентификации ни с одной из культур. Маргинальность этнической идентичности также отличается от неопределенности, так как маргиналами являются индивиды, имеющие двойные этнические корни, а к неопределенности этнической идентификации по ряду причин могут прийти выходцы из одной культуры [5].

Формирование моноэтнической, биэтнической и маргинальной этнической идентичности зависит от того, в какой среде моноэтнической или полиэтнической – живёт индивид. Моноэническая среда, т.е. общество, где существует только один этнос, формирует моноэтническую идентичность. В настоящее время таких обществ очень мало, и большинство современных обществ функционирует как полиэтническая среда.

На неопределенность этнической идентичности как на некий психологический феномен в последние годы обратили внимание некоторые отечественные ученые. Так, например, Л.И. Науменко, выделила четыре основных типа: целостная; альтернативная; двойственная; утраченная [7].

При этом двойственная идентичность в терминологии Л.И. Науменко соответствует маргинальной идентичности, а альтернативная – ближе всего к неопределенной этнической идентичности.

Процесс трансформации одной идентичности в другую исследован в работах Г.У. Солдатовой. Она отмечает, что это есть приобщение к новой идентичности не только для конкретного индивида, но и для этноса в целом, ибо трансформации этнического самосознания начинаются с его ядра, то есть с этнической идентичности. Она выделяет три вида трансформации: этническая идентичность «размывается» неопределенной этнической принадлежностью; сознательный отказ от собственной этнической идентичности в поисках устойчивых социально-психологических ниш; гиперболизация значения этнической идентичности в контексте межнациональных отношений [9, с.105].

Кроме того, согласно О. В. Галустовой, формирование этнической идентичности у этнических и национальных меньшинств имеет отличительные особенности. У детей групп меньшинства существует тенденция идентифицироваться с доминантной группой, но с возрастом у членов этнических меньшинств происходит сдвиг к «внутригрупповой ориентации». В результате осознания индивидом своей принадлежности к группе национального меньшинства у него могут формироваться следующие типы идентичности: положительная, когда индивид испытывает гордость за свою принадлежность к данному национальному меньшинству и отрицательная, когда человек, идентифицируя себя с данной группой меньшинства, не испытывает от этого радости и гордости. В случае отрицательной этнической идентичности индивид может по-разному реагировать на нега-

тивные суждения о своем этносе и в целях психологической защиты выстраивать стратегию отрицания этих высказываний по отношению к себе или пытаться сменить этническую группу [3, с. 59].

Выводы. Таким образом, несмотря на то, что исследователи придерживаются различного мнения в отношении существующих типов формирования этнической идентичности, необходимо отметить, что в разных типологиях встречаются тождественные по содержанию типы формирования этнической идентичности идентичных, но зачастую под разными наименованиями.

Список литературы

1. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология. // Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева, А. А. Сусоколов. – Москва: Аспект Пресс, 1999. – 272 с.
2. Бакланов, Т.В. «Человек этнический: проблема этнической идентичности» / Т. В. Бакланов, О. А. Душина, О. А. Микеева // Вопросы социальной теории. – 2010. – Том IV – С. 396-408
3. Галустова, О.В. Этнопсихология:конспект лекций. – Москва: Приор-издат, 2005. – 160 с.
4. Глузман Н.А. Формирование профессионального имиджа социального педагога // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 9. – С. 52–69.
5. Егизарьянц, А. А. Определение этнической идентичности мигрантов в контексте психоанализа / А.А. Егизарьянц // Вестник МГОУ, серия «Психологические науки». – 2009. – № 2 – С.159-164.
6. Жаде З. А. «Этничность» и «Этническая идентичность»: концептуальный анализ понятий / З. А. Жаде. – Общество и право. – 2006. – №3 (13). – С.66-72.
7. Науменко, Л. И. Этническая идентичность. Проблемы трансформаций в постсоветский период / Л.И. Науменко // Этническая психология и общество / под ред. Н.М. Лебедевой. – Москва: Старый сад, 1997. – С. 77–88.
8. Садохин, А.П. Этнология: учебник / А. П. Садохин. – Москва: Гардарики, 2008. – 287 с.
9. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – Москва: Смысл, 389 с.
10. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология : учебник / Т. Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2009 .– 369 с. с
11. Татарко, А.Н. Взаимосвязь этнической идентичности и психологических стратегий межкультурного взаимодействия : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.05) / Александр Николаевич Татарко: Москва, 2004 – 21 с.
12. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Москва: Академический Проект, 2008. – 256 с.
13. Эриксон, Э.Г. Идентичность: юность и кризис. / Э.Г. Эриксон – Москва: Флинта, 2006. (Серия: Библиотека зарубежной психологии). – 342 с.

УДК 159.9.075

ВЛИЯНИЕ СМИ НА ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Ковалёва Антонина Валериевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,

Луганского Национального Университета имени Тараса Шевченко г. Луганск, Луганская Народная Республика

Марусенко Елена Андреевна

кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии,

Луганского Национального Университета имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Луганская Народная Республика

Брянцева Надежда Константиновна

магистрант 2 курса, специальности «Психология развития»,

Луганского Национального Университета имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Луганская Народная Республика

Аннотация. Содержание статьи заключается в уточнении и дополнении теоретических выводов о негативном влиянии телевидения и компьютерных игр на подростков. В частности, в данном исследовании учитывается не только фактор времени, проведенного у телевизора и компьютера, но и жанровые предпочтения подростков, в выборе фильмов и телепередач, компьютерных игр, что позволяет рассмотреть проблему более детально. Кроме того, в план исследования входит изучение влияния СМИ на эмоциональную сферу подростков.

Ключевые слова: информационное влияние, информационный прессинг, искаженная информация, недостаточная информация, нелегитимная информация.

Abstract. The content of article lies in the specification and addition of theoretical outputs regarding the negative influence of television and computer games on the adolescents. In particular, this research doesn't only consider the time spent near the Personal Computer or TV, but the genre preferences of the youngsters in choosing films, TV programs, and games. This allows you to check the issue in more detail. Besides, the research plan includes the study of mass media impact on the emotional status of the adolescents.

Key words: informational influence, informational pressure, corrupted information, lack of information, illegitimate information.

Постановка проблемы. В современном мире возрастает вероятность манипулирования обществом в целом и отдельным человеком в частности. Информатизация общества происходит в определенной социальной среде и испытывает зависимость от этой среды. Сегодня мощность информационных потоков не сдерживается ни моральными, ни культурными границами. Информация начинает нести в себе как творческую, так и разрушительную силу, но гораздо в большей степени, чем это было раньше. На людей направляется мощный поток информации, влияющей на общественное сознание и чувства. С помощью медиа формируется не только мировоззрение, но и действия индивидов. Выборочное акцентирование материала в программах, в которых освещаются новости, способствует тому, что средства массовой коммуникации не просто сообщают нам о том, что происходит, они определяют ход последующих событий. Средства массовой информации не пытаются стимулировать насилие, однако их влияние и всемогущество на аудиторию нельзя недооценивать.

Существование информационно-психологического влияния порождает качественно новые этические проблемы, суть которых - в определении принципов поведения в новой реальности [6, с. 35-36]. Возникают вопросы: какие должны быть нормы поведения в условиях абсолютной свободы воздействия на человека, каким образом те или иные способы взаимодействия с виртуальной реальностью скажутся на социализации самого человека и тому подобное. Среди различных проявлений эффектов массовой коммуникации особое место занимают эффекты, связанные с изображением насилия, в первую очередь, в программах телевидения и компьютерных игр. Данная проблема в последние десятилетия была и остается предметом многочисленных исследований и дискуссий. Острой дискуссии она достигла в связи с актуализацией вопроса о социальной ответственности средств массовой информации. К основным вопросам данной темы обычно причисляют такие: действительно функционирования СМИ приводит к проявлениям агрессивного поведения и если да, то каков механизм реализации этого феномена? Какой вклад средств массовой информации в реальный уровень насилия в том или ином обществе? Почему средства массовой информации способствуют проявлениям агрессивных действий? Какие особенности влияния информационных и художественных материалов телевидения и игровых продуктов? К настоящему времени среди исследователей не сложилось единой точки зрения о сути и направленности влияния показа насилия в телевизионном и компьютерном пространстве на проявления насилия в реальности.

Изложение основного материала исследования. Многочисленные исследования западных психологов описывает в своей книге Д. Майерс. Большинство этих исследований посвящены исследованию поведенческого аспекта, в частности, влияния просмотра сцен насилия на проявления агрессивного поведения. А. Т. Хлопьев также описывает многочисленные исследования в данной области и приводит собственные факты, которые подтверждают негативное влияние телевидения и компьютерных игр на психику детей [9]. Отечественные исследователи также обращают внимание на негативное влияние телевидения. Л. И. Хромов исследовал влияние рекламы на психику детей и выяснил их повышенную сензитивность и некритичность к рекламной информации [10]. Грачев, Г. В. изучал информационно-психологическую безопасность личности и пришел к похожим выводам [3]. С. Кушнарев отмечает, что романтизация преступной жизни, имеет место в современных сериалах и компьютерных играх, что приводит к увлеченности подростков этой темой и повышает вероятность совершения преступления и вхождения в преступные круги [7].

Исследования большинства авторов в основном направлены на изучение эмоциональных, мотивационных и когнитивных процессов, связанных с просмотром телепрограмм и игрой в компьютерные игры. Так, А. А. Гомбоева, исследуя роль телевидения в формировании ценностных ориентаций, приходит к выводу, что значительная часть телевизионной и игровой продукции формирует негативные ценностные ориентации, внушает ложные представления о реальности, плохой вкус и т.п. [7].

Э. М. Андреев, А. В. Миронов, изучая правовую социализацию учащейся молодежи, отмечает, что российское телевидение, столь часто изображают сцены насилия, что молодежь перестает воспринимать их критически, а это в свою очередь формирует установки, способствующие совершению преступлений [1]. А. Егоров также отмечает, что телевидение и компьютерные игры не только негативно влияет на психику детей, но и отрывает их от реальной жизни. Отметим, что этот же автор рассматривает и положительные функции телевидения и интернета: эстетическую и информационную [6]. Исследования, проведенные Т. Г. Шахновской, В. А. Радишеской, А. В. Шариковым указывают на то, что телевидение формирует у зрителей образ человека, сильно отличающегося от человека реального, повышая тем самым внутреннюю напряженность [4].

Средства массовой информации становятся эффективным оружием в информационно-психологической войне, в значительной степени заменяя оценку и значимость исторических событий, национальную культуру, друзей – и самое небезопасное, создает ложное представление о действительности. Неудивительно, что в течение исторического прогресса человек оказывался все более и более зависимой от информации в самых разнообразных ее проявлениях. Человечество столкнулось с кризисом, который само и создало: оно тонет в море информации. Новые информационные структуры могут спонтанно вызвать глубокие изменения. Не нужно будет идти на жертвы или применять силу - за исключением, пожалуй, тех случаев, когда кто-то сознательно запутывает или искажает информацию [3, с. 93].

Далее рассматривая функции массовой информации на макроуровне необходимо выделить: информационную, интеграционную, рекреационную, социализирующую, мобилизационную. На микроуровне: информационную, идентификационную, интеграционную, рекреационную [8, с. 226–227]. При этом можем наблюдать и дисфункциональные проявления массовой информации, к которым, например, относится дезинформация, попытки контроля сознания, информационное насилие.

Потребность в информации выступает формой проявления потребности в осмыслении действительности, в которой живет человек, потребности в овладении социокультурными программами, произведенными в рамках общественной жизни. Разумеется, в условиях, когда реальные формы жизнедеятельности человека таковы, что действительность, в которой он живет, чужда, при этих условиях потребность в осмыслении мира редуцируется и процесс потребления информации превращается в ритуал. Процесс потребления информации в зависимости от мотива-цели может осуществляться в двух формах - активной и реактивной (пассивной). Если потребление информации выступает как способ осознанного поиска информационных фрагментов, необходимых для решения определенной познавательной, поведенческой или любой другой задачи, то присвоение субъектом некоторой новой информации означает расширение круга его особенностей как реального субъекта деятельности и общения [8, с. 229–230].

В результате информационного насилия возникает ощущение внутреннего дискомфорта. В результате – стресс, психоз, неконтролируемые поступки. Обывателя ждет двойной шок: сначала от передачи, затем – от реакции на нее. В любом случае его сознание дестабилизируется, оно подвергся информационном насилию. Практический опыт показал, что ложь в печатной информации более заметна, тогда как в телевизионном вещании она практически незаметна. Это объясняется тем арсеналом средств внушения, которым владеет современное телевидение. Прежде всего, речь идет о пассивном характере восприятия телевизионной информации, об отсутствии диалогичности. В результате притупляется критическая способность мыслить, информация воспринимается, как однозначно правдивая и объективная. Сочетание текста и видеоизображения обеспечивает повышенные возможности для манипуляции, когда ошибочность текста прикрывается правильным изображением, и наоборот. Также значительные возможности для манипуляции заложены в поведении диктора. Рост мощности информационных механизмов современного общества усиливает его зависимость именно от этой составляющей. Сегодняшняя зависимость цивилизации от информационной составляющей сделала цивилизацию гораздо более уязвимой в этом отношении, а быстрое и широкое распространение информационных сетей многократно увеличило мощность именно информационного оружия [10, с. 8–18].

Основными формами информационного насилия являются: информационный прессинг, искаженная информация, недостаточная информация, нелегитимная информация. Отсюда наиболее общими механизмами информационного насилия являются: информационное давление, искажение информации, сокрытие информации, незаконное получение информации. Они связаны и взаимо дополняют друг друга. Особая опасность информационного насилия (на ТВ и в интернете) заключается в том, что оно вызывает постоянный и глубокий эмоциональный стресс, который возникает из-за несоответствия сохраненной в подсознании человека на генетическом уровне родовой информации и информации текущей, которая навязывается извне через сознание. Информационное насилие существовало всегда, отличие лишь в том, что в информационном обществе информационная составляющая имеет явный, а не латентный характер. Информационное насилие является составной частью любого насилия, существует в разных информационных и биологических системах.

В ходе нашего исследования было обследовано 45 старших подростков в возрасте 15-16 лет, из них 26 девушек и 19 юношей. Средний возраст 15,7 лет. Было установлено, что жанровые предпочтения наиболее влияют на распознание эмоций других. Так, распознавание эмоций ниже в среднем на 6 баллов у тех, кто предпочитает боевики и «shooter» (U = l 12; p = 0,02). У тех, кто предпочитает триллеры и распознавания эмоций также значительно ниже в среднем на 7 баллов (U = 33; p = 0,02). Судя по всему, установка на жесткий и безэмоциональный стиль решения проблем, пропагандирующийся боевиками, не способствует развитию умения распознавать эмоции. Отметим, что типичный герой боевика (или «shooter») также не подвержен распознаванию и воздействию на эмоции других, герой боевика - это человек грубой силы и действия. У тех, кто предпочитает комедии характера распознавания эмоций выше в среднем на 3 балла (U = 140; p = 0,02). Данную закономерность можно связать с тем, что жанр комедийного характера раскрывает личность главного героя и несет элементы психологии. Очевидно, склонность распознавать и влиять на эмоции других людей развивается за счет восприятия психологических особенностей героев в фильмах данного жанра. Похожую закономерность можно наблюдать и для других жанров, в которых раскрывается личность главного героя. Управление эмоциями выше на 5 баллов у респондентов, предпочитающих жанра приключенческих фильмов (или «adventure»)(U = 133,5; p = 0,03). В фильмах и играх данного жанра личность главного героя не просто важна, но и гиперболизированная художественными средствами. Судя по всему, фильмы, или игра, в которых подчеркивается личность главного героя, способствуют развитию эмоционального интеллекта.

У тех, что предпочитают жанр фэнтези (fantasy), эмоциональная осведомленность снижена на 5 баллов по сравнению с остальными выборками (U = 149, p = 0,03). Эмоциональная осведомленность предполагает осознание своих эмоций как важного фактора, влияющего на результативность действий и качество жизни. Ранее было отмечено, что любовь к жанру фэнтези может говорить о некоторой инфантильности, при этом, само содержание фильмов и игр жанра фэнтези не несет инфантильных установок. Судя по всему, данный жанр не способствует развитию инфантильности, а избирается теми подростками, у которых есть желание уйти от реалий, окунуться в волшебный мир фэнтези. При выборе жанра, нами была использована процедура ранжирования, поэтому мы имеем возможность выяснить корреляционные отношения между степенью предпочтения жанров и эмоциональным интеллектом. Для этого используем ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Нами были выявлены следующие корреляции, связанные со степенью преимущества жанров. В частности, мы выяснили, что чем привлекательнее жанр гангстерского фильма, тем ниже распознавание эмоций других (r = -0,66; p = 0,013). Обратная тенденция наблюдается для жанра исторического фильма: чем привлекателен этот жанр для респондента, тем больше у него развито распознавания эмоций (r= 0,58; p = 0,0007). Судя по всему, данные различие обусловлено противоположностью типичных героев этих фильмов. Типичный герой гангстерского фильма – эгоистичный, самодовольный, жестокий, чаще всего связан с преступными кругами. Герои исторических фильмов очень разнообразны, но их, в большинстве случаев, объединяет стремление к справедливости (и борьба за нее), влияние, способность изменить историю. Очевидно, принимая элементы образа героя гангстерских фильмов, подростки воспринимают такие из них – как равнодушие, хладнокровие, что позволяет герою силой добиться своего. Чем выше ранг жанра фильм-катастрофа, тем выше эмоциональная осведомленность (r = 0,77; p = 0,01) и тем выше эмпатия (r = 0,79; p = 0,01). Данный факт можно связать с проявлением сочувствия и сопереживания, которыми изобилуют фильмы-катастрофы.

Далее рассмотрим влияние жанровых предпочтений на показатели перцептивно-образной самооценки. Испытуемым предлагалось оценить свое эмоциональное состояние в трех ситуациях: обычные, плохие, хорошие.

Проанализируем влияние жанровых предпочтений на эмоциональное состояние в обычных ситуациях. Полученные показатели свидетельствуют о наличии влияния жанровых предпочтений на самооценку эмоций, однако, данное влияние не носит масштабный характер.

В частности, больше всего влияет жанр триллера. У тех, кто отдает предпочтение этому жанру, в обычных ситуациях самооценка внешнего покоя (U = 102; p = 0,01) и активности (U = l 15,5; p = 0,03) ниже, чем у других. Также у подростков, предпочитающих данному жанру в неприятных ситуациях самооценка внутреннего покоя (U = 110; p = 0,02), хорошего настроения (U = 119,5; p = 0,03) и доброжелательности (U = 76,5 ; p = 0,0001) также ниже. В благоприятных ситуациях у тех, кто предпочитает триллерам самооценка оптимизма ниже, чем в других (U = 124; p = 0,05). Жанр триллера сильнее остальных жанров влияет на психологические характеристики подростков. Очевидно, психологическая напряженность, вызываемая этими фильмами и играми, способствует снижению внешних признаков покоя и активности у подростков.

Следующей по степени влияния является «комедия характера». Влияние этого жанра скорее положительное, чем отрицательное. Так, те кто предпочитает «комедии характера» при внешнем спокойствии, в сложных обстоятельствах (U = 141,5; p = 0,02), проявляют большую активность (U = 112; p = 0,002) и сохраняют хорошее настроение (U = 148, p = 0,03) в различных жизненных ситуациях. Преимущество жанра «комедии характера» влияет на показатель самооценки, причем влияние это положительное. Судя по всему, психологизм многих «комедий характера» способствует развитию адекватного эмоционального фона у подростков.

Преимущество жанра «фэнтези» также влияет на следующие характеристики, связанные с неблагоприятными ситуациями. В частности, те, кто отдают предпочтение этому жанру, в неблагоприятных ситуациях менее дружелюбны (U = 128, p = 0,009) и менее оптимистичные (U = 128; p = 0,009), в меньшей степени сохраняют хорошее настроение (U = 127, p = 0,008), чем остальные выборки.

Далее рассмотрим те жанры, которые повлияли на две характеристики. Те, кто предпочитает жанр «боевик», менее оптимистичны в обычных (U = 113, p = 0,02) и благоприятных (U = 108; p = 0,02) ситуациях. Отметим, что оптимизм вообще не свойственен героям боевиков, что, очевидно, и отразилось на психологических характеристиках подростков. Преимущество гангстерского жанра снижает самооценку внутреннего (U = 109; p = 0,02) и внешнего (U = 123, p = 0,04) покоя в благоприятных ситуациях. Отметим, что в гангстерских фильмах любые благоприятные ситуации всегда условны, за ними кроется опасность для главного героя. Очевидно, принимая элементы образа героя гангстерских фильмов, подростки также перестают спокойно воспринимать благоприятные ситуации.

Выбор жанра «фантастика» (в компьютерных играх жанр «sci-fi») снижает самооценку хорошего настроения в обычных ситуациях (U = 123; p = 0,01) и миролюбия в неблагоприятных (U = 143, p = 0,04). Учитывая, что сюжет фантастических фильмов и игр чаще всего завязан на конфликтах, подростки отдающие предпочтение этому жанру также не подвержены миролюбию в неблагоприятных ситуациях. Остальные жанры повлияли только на одну характеристику.

Преимущество довольно популярного жанра «аниме» (anime) повышает активность в неблагоприятных ситуациях (U = 107; p = 0,04). Аниме изобилует сценами активности, причем как в физическом, так и в психологическом смысле, что и приводит к повышению активности у подростков, предпочитающих этот жанр.

Жанр «готика» снижает внутреннее спокойствие в неблагоприятных ситуациях (U = 138; p = 0,03), что совпадает с основной идеей этих фильмов - поиск экзистенциального смысла в страдании.

Жанр «драмы» повышает оптимизм в благоприятных ситуациях (U = 111,5; p = 0,004). Как было указано ранее, драмы несут адаптивные образцы преодолевающего поведения. Хотя судьба героя этих фильмов нелегкая, в конце они чаще решают свои проблемы. Очевидно, настрой на позитивное решение проблем передается детям, которые любят этот жанр, повышающий их оптимизм.

Преимущество типично молодежного жанра «комедия положения» приводит к снижению миролюбия в неблагоприятных ситуациях (U = 139, p = 0,02), что еще раз подтверждает их негативное воздействие на эмоциональную сферу подростков.

Приключенческие фильмы приводят к повышению внутреннего покоя в неблагоприятных ситуациях (U = 132; p = 0,02). Очевидно, вера в свой личностный ресурс, свойственна героям этих фильмов передается также подросткам, что позволяет им оставаться спокойными даже в неблагоприятных обстоятельствах.

Таким образом, можно утверждать, что основное влияние на эмоциональную сферу подростка оказывает не общий смысл фильма или игры, а типичные особенности героя. Расчеты показали, что преобладание того или иного жанра не влияет на степень принятия других.

Преимущество некоторых жанров влияет на стиль разрешения конфликтов. Особенно это касается склонности к компромиссному стилю. В частности склонность к компромиссному стилю ниже у тех, кто предпочитает боевики (U = 121,5; p = 0,03) и «комедии положения» (U = 147; p = 0,03), что полностью соответствует типовому поведению героев этого жанра. Герой боевика зачастую бескомпромиссный, иначе сюжет фильма не отвечал бы жанру, а типичный герой «комедии положения» не склонен к компромиссам, поскольку не видит их, что и является причиной его комических положений. Склонность к компромиссу выше у тех, кто предпочитает документальные и познавательные фильмы (U = 126; p = 0,01), что отражает познавательную направленность подростка. Те, кто предпочитает триллеры, более подвержены избегающему стилю разрешения конфликтов (U = 114,5 ; p = 0,02). По нашим предположениям, данная особенность связана не с поведением героев триллеров,

поскольку она может быть очень разнообразной и нетипичной, а с внутренней напряженностью самих подростков, предпочитающих триллеры. Тревожность и напряженность приводят к желанию избежать проблемы, вместо её решения.

Далее мы рассмотрим, как влияют жанровые предпочтения на эмоциональную направленность.

Преимущество детективного жанра снижает значимость гедонистических эмоций: веселья, беззаботности, наслаждения хорошей едой и комфортом (U = 142,5; p = 0,02), что, по нашему мнению, связано с типичным поведением героя-следователя в этих фильмах. Комедия положения снижает значимость романтических (U = 150, p = 0,03), и положительных эмоций, связанных с общением (U = 101,5; p = 0,001). Эта закономерность полностью соответствует содержанию жанра. «Комедии положения» по своей сути антиромантические, ситуации общения в них бессмысленные, герои порой агрессивны, однако эти элементы подаются в «комедиях положения» как смешные, что повышает внушаемость подростков к установкам этих фильмов. Те, кто предпочитают триллеры имеют более высокий ранг глорических эмоций (U = 115,5; p = 0,03). Данную закономерность объяснить довольно трудно. Возможно, ассоциирование себя с героем (который все же успешный) или переживания успешности собственных предположений могут повышать ценность глорических эмоций, но мы не можем проверить данные предположения. Подростки, предпочитающие жанр ужасов имеют более низкий ранг праксических эмоций. (U = 126,5; p = 0,03). Данную закономерность также трудно объяснить. Можно предположить, что выбор жанра ужасов свойственен в некоторой степени инфантильным подросткам, и снижает значимость активной деятельности для них и, соответственно, значимость эмоций, получаемых от этой деятельности.

Выводы. Анализ исследований, посвященных влиянию кино и игровой продукции на психику зрителей-подростков показал, что большинство авторов считает это действие отрицательным. Действие телевидения и компьютерных игр осуществляется за счет четырех механизмов: идентификации, подражания, отказа от внутренней активности, формирования личностного мифа. Таким образом, телевидение и интернет влияет на все сферы психической жизни индивида: поведения и установки, эмоциональную сферу, мировоззрение.

Теоретический анализ особенностей эмоциональной сферы подростков позволяет утверждать, что свойственная им аффективность и ригидность, тревожность, противоречие чувств являются факторами риска, повышающие степень воздействия телевидения и интернета на эмоциональную сферу подростков.

Эмпирическое исследование показало, что некоторые жанры действительно негативно влияют на эмоциональную сферу подростков. В частности, наиболее негативно влияют комедия положения, гангстерские фильмы, триллеры, боевики. Были также выявлены факты положительного влияния на эмоциональную сферу таких жанров, как «комедия характера», исторические фильмы, фильмы-катастрофы, драмы. В частности, жанры, раскрывающие психологию героя и особенности его отношений с персонажами фильма или игры влияют положительно.

Было установлено, что злоупотребление просмотром телевизора и компьютерных игр снижает способность к эмпатии и повышает агрессивность подростков.

Согласно гипотезе статьи, телевидение и компьютерные игры меняют эмоциональный фон и тип эмоциональных реакций как в отрицательную так и в положительную сторону. Эмпирическое исследование подтвердило данную гипотезу.

Список литературы

1. Андреев, Э. М., Миронов, А. В. Социальные проблемы интеллектуальной уязвимости и информационной безопасности / Э. М. Андреев, А. В. Миронов //Социально-гуманитарные знания. – 2000. – №4. – С.169–179.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб. : Питер, 2008. – 688 с.
3. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М. : РАГС, 2008. – 265 с.
4. Дети и насилие на экране: российский социокультурный проект. / Сост. Т. Г. Шахновская, В. А. Радишеская, А. В. Шариков. – М., 2000. – 135 с.
5. Дубровина, И. В. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
6. Егоров, А. Это должен знать каждый. Негативное информационно психологическое воздействие / А. Егоров // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 3. – С. 52–55.
7. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна : издание 2-е, дополненное. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
8. Силин, А. Телевидение без берегов: Влияние телевидения на личность человека / А. Силин // Новый мир. – 1996. – №1. – С. 227–232.
9. Хлопьев, А. Т. Средства массовой информации как источник информационно-психологической неустойчивости / А. Т. Хлопьев // Проблемы информационно-психологической безопасности: сборник статей и материалов конференций) / под ред. А. В. Брушлинского, В. Е. Лепского. – М., 1996. – 100 с.
10. Хромов, Л. И. Информационная революция и виртуальное познание. – СПб. : ЗАО «ЭВС», 2000. – 124 с.

УДК [159.946.4:373.3]-052

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ

Красникова Татьяна Викторовна
старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В данной статье актуализирована необходимость психологического сопровождения младших школьников с нарушениями письма и чтения. Представлены этапы психологического сопровождения в соответствии с нарушениями развития ребенка.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, нарушения письма и чтения, младший школьник.

Abstract. In this article the necessity of psychological support of younger pupils with violations of writing and reading is actualized. Stages of psychological support according to violations of development of the child are presented.

Keywords: psychological support, disorders of reading and writing, Junior high school student.

Постановка проблемы. В современном обществе очень важно уметь излагать свои мысли ясно и грамматически правильно в устной и письменной форме. Учителя констатируют низкие показатели развития связной устной и письменной речи младших школьников. Обучающиеся школ испытывают большие трудности при выражении собственных мыслей, изложении материала в необходимой последовательности. Причиной неуспеваемости при обучении письму и чтению не всегда является отсутствие учебной мотивации обучающихся. Проблема может состоять в неспособности младшего школьника овладеть определенными правилами русского языка, в нарушениях письма и чтения: дисграфии или дислексии. Актуальная необходимость психологического сопровождения младших школьников с данными видами нарушений возникла вследствие большой распространенности данной проблемы среди обучающихся начальной школы.

Цель статьи – уточнение содержания психологического сопровождения младших школьников с нарушением письма и чтения.

Целью психологического сопровождения является создание единого коррекционного пространства, которое способствует устранению речевых нарушений, коммуникативной деятельности обучающихся, развитию мыслительных и психических процессов. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: профилактика возникновения проблем развития ребенка; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач социализации, обучения, развития.

Изложение основного материала исследования. Ведущими учеными по данной проблеме являются Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Л.Н. Ефименкова и др. Такие специалисты, как: О.Ю. Митрофанова, Б.А. Иншаков, Л.Г. Парамонова, О.Н.Усанова и многие другие разрабатывают методические рекомендации по обследованию письменной речи, они вырабатывают систему логопедического воздействия по преодолению данной формы дисграфии, изучают психологическое содержание процесса письма и т. д.

Письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. Оно тесно связано со степенью развития устной речи. Письмо базируется на способности распознавать звуки речи, выделять их в потоке речи и соединять, правильно произносить.

Процесс написания слова имеет определенную структуру:

- определение звуковой структуры слова;
- определение последовательности и места каждого звука;
- соотнесение выделенного звука с определенным образом буквы;
- воспроизведение буквы с помощью движений руки.

Для овладения письмом важно знать, как правильно произносится слово, и уметь анализировать его звуковую сторону.

Психологическое сопровождение детей с нарушениями письма и чтения можно отнести к числу наиболее сложных видов оказания психологической помощи детям. Прежде всего, это обусловлено тем, что дефект, каков бы он ни был, носит очень многосторонний характер. Это подтверждается медико-педагогическими, психолингвистическими и психолого-педагогическими исследованиями. (В.К. Воробьева, О.Н. Исаев, В.В. Ковалев, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, Т.Б. Филичева).

Своевременное преодоление нарушений письма имеет огромнейшее значение для психического развития ребенка, что и объясняет повышенный исследовательский интерес к вопросам их коррекции и профилактики. Нарушения письма и чтения могут являться основой следующий отклонений: нарушения деятельности и поведения, нарушения формирования личности, проявлений специфических особенностей эмоционально-волевой сферы (застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности).

Наличие неречевой и речевой симптоматики, многоуровневость структуры дефекта подразумевает разнонаправленное воздействие на личность ребенка с этой патологией, которое осуществляется в комплексе коррекционных мероприятий. В связи с этим появляется необходимость комплексного подхода к психологическому сопровождению детей с нарушениями письма, что предполагает направления коррекционно-педагогической и организационно-управленческой деятельности, решение вопросов методического обеспечения, включающего перспективный и учебно-тематический планы; систематизацию и разработку практического материала, которым бы могли пользоваться психологи образовательного учреждения в осуществлении коррекционной работы [1, 3].

Ребенку гарантировано на всех этапах помощи в решении проблемы непрерывное психологическое сопровождение, специалист которого может прекратить поддержку ребенка только в тот момент, когда подход к решению будет очевиден или проблема будет решена окончательно.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется согласованной «командой» специалистов, которые включены в единую организационную модель и владеют единой системой методов. В эту команду входят учитель, педагог-психолог, врач, учитель-логопед. Специалисты системы сопровождения находятся всегда на сто-

роне интересов детей, они призваны стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для обучающихся.

Все решения специалистов системы психологического сопровождения носят лишь рекомендательный характер. А ответственность за решение имеющейся проблемы (нарушение речи) остается за родителями ребенка или лицами, их заменяющими, а так же близким окружением и педагогами.

Деятельность службы психологического сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов: индивидуальное сопровождение детей; системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом.

Система психологического сопровождения детей с нарушениями письма и чтения включает в себя несколько составляющих, среди которых можно отметить психодиагностику и психологическое консультирование, определяемые как психодиагностика; а так же психокоррекция и психологическая поддержка, которые объединяются в психологическое сопровождение.

Исходя из этого, психологическое сопровождение состоит из следующих этапов:

Первый этап психологического сопровождения – диагностический.

Целью данного этапа является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Содержание работы на этом этапе включает: уточнение неврологического диагноза; логопедического заключения; индивидуальное консультирование педагогов, родителей по итогам обследования.

Второй этап – проектирование. Его цель заключается в сборе необходимой информации о методах и путях разрешения проблемы, составлении или корректировке плана коррекционного обучения, развитии и воспитания с учетом результатов диагностирования, доведении данной информации до участников сопровождения, создании положительной мотивации у ребенка к психологическому воздействию.

Содержание работы на данном этапе включает: составление плана работы по итогам обследования речи; доработку плана занятий по сенсорному развитию; коррекционно-воспитательное планирование, прогнозирование возможных результатов; комплектование групп для занятий с педагогом-психологом и учителем-логопедом; консультирование педагогического состава по использованию технологий.

Третий этап – деятельностный. Цель этапа – социализация соответственно программам, обеспечение коррекционного развития, обучения, рекомендованными коррекционными педагогами и специалистами каждому ребенку, развитие познавательных интересов, активизация познавательной деятельности; выявление обучающихся с различными трудностями обучения и оказание им помощи.

Содержание работы на данном этапе включает: снятие эмоционального напряжения, создание положительного эмоционального настроения, обучение приемам позитивного мышления, формирование навыков письма, развитие зрительного и слухового внимания и восприятия, развитие сенсомоторной организации тела, развитие мелкой моторики рук, развитие точной координации пальцев рук, развитие эмоционально-волевой регуляции, формирование личности.

На деятельностном этапе психологического сопровождения осуществляется психокоррекционная работа по адаптированным и авторским программам на занятиях по куклотерапии, ритмике, логоритмике, коррекционных занятиях в сенсорной комнате. Такие занятия развивают и формируют коммуникативные навыки у детей с нарушениями речи, коррегируют моторные, речевые, психические функции, развитие эмоционально-личностной сферы улучшают адаптацию детей в новых условиях обучения, активизируют творческий потенциал детей.

Четвертый этап – рефлексивный. Цель данного этапа: подведение результатов психологического сопровождения, анализ результатов развития и коррекции, определение эффективности.

Содержание работы на данном этапе включает: итоговую диагностику специалистами: анализ деятельности специалистов; проведение консилиума по результатам коррекционного обучения; рекомендации по выбору индивидуального образовательного маршрута для детей; индивидуальное консультирование специалистами родителей.

Психологическое сопровождение позволяет защитить права ребенка, обеспечить его психологическую и физическую безопасность, содействие в преодолении проблем развития и педагогическую поддержку [1, 3].

Эффективность сопровождения определяется не только по частным данным психологической, педагогической, медицинской диагностики, но и по более общим показателям: повышение школьной мотивации, психологическое благополучие, снятие напряжения и страха при письме, формирование правильного письма, развитие внимания и памяти, укрепление психологического и физиологического здоровья.

Концептуальной основой психологического сопровождения выступает педагогика успеха, предполагающая обеспечение условий для социализации, самореализации и развития личности ребенка при помощи создания ситуации успеха, где максимально раскрываются возможности детей.

Выводы. Важно как можно раньше выявить и начать проводить психологическое сопровождение нарушений детей с нарушением письма и чтения. Своевременная организация психологического сопровождения речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает отрицательное влияние данных расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Список литературы

1. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для ВУЗов / Л.С. Волкова. – М: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
2. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования / О.Е. Грибова. – Москва : Айрис-Дидактика, 2005. – 90 с.

3. Кара, Ж.Ю. Общая психология / Ж.Ю. Кара. – Ростов-на-Дону : ООО «Феникс», 2010. – 188 с.
4. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. – Ростов : ООО «Феникс», 2004. – 224 с.
5. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста / Ю.В. Микадзе. – Санкт-Петербург : ООО «Питер Пресс», 2014. – 285 с.
6. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – Москва : ИД «Генезис», 2010. – 474 с.
7. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова. – Москва : ИД РАО, 2006. – 295 с.
8. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения / Л.С. Цветкова. – Москва : ИД РАО, 2005. – 359 с.

УДК 378.011.3-051:159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА В РАМКАХ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Кубатина Юлия Анатольевна
старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск

Аннотация. В статье определено содержание феномена профессиональная идентичность с точки зрения профессиональной компетентности специалиста, рассмотрены составляющие профидентичность компетенции – знания, умения и навыки, необходимые как для успешной самореализации личности в профессии, так и для обеспечения высокого уровня психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. А также рассмотрены условия формирования значимых компетенций специалиста-психолога на этапе его обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, компетентность, компетенции, компоненты профессиональной идентичности, условия формирования профессионально значимых компетенций.

Abstract. The article defines the content of the phenomenon of professional identity from the point of view of professional competence of a specialist, considers the components of professional competence – knowledge, skills necessary for successful self-realization of the individual in the profession, and to ensure a high level of psychological and pedagogical support of the educational process. Conditions of formation of significant competences of the expert psychologist at the stage of his training in higher educational institution are also considered.

Key words: professional identity, competence, competences, components of professional identity, conditions of formation of professionally significant competences.

Постановка проблемы. Проблема психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса для отечественной системы образования не теряет своей актуальности вот уже более века, с момента первых работ ученых-педологов (М. Басова, П. Блонского, Л. Выготского и т.д.), которые подчеркивали необходимость комплексного, психолого-педагогического подхода к вопросу обучения и воспитания ребенка.

В связи с этим актуальной является и задача подготовки кадров – квалифицированных компетентных специалистов-психологов, которые и призваны обеспечивать это сопровождение на высоком уровне, должны способствовать созданию оптимальных условий для сохранения психического здоровья ребенка и развития его потенциала в условиях образовательного учреждения.

Цель статьи – рассмотреть проблему сущности и условий формирования профессиональной идентичности студента-психолога, будущего работника системы образования сквозь призму профессиональной компетентности специалиста.

Изложение основного материала исследования. В словаре «Профессиональное образование» компетентность трактуется как «мера соответствий знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем», а компетенции – как «круг вопросов, в которых должностное лицо обладает познаниями и опытом» [2].

Т. Разуваева [9], проводя комплексный анализ проблемы подходов к определению компетентности и компетенций, приводит несколько принципиальных для нас высказываний: компетенции – это «… внутренние, потенциальные психологические образования (знания, представления, программы действий), которые проявляются в деятельности» (И. Зимняя [4]); компетентность – «… комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с миром в ой или иной области, и зависящий от набора определенных компетенций» (Р. П. Мильруд [8]); профессиональная компетенция – это «… совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» (Э. Зеер[3]).

Это приводит нас к выводу, что профессиональная компетентность психолога может рассматриваться как набор определенных базовых знаний и комплекс освоенных практических умений, необходимых психологу для успешной профессиональной деятельности, основанной на реализации профессионально значимых ценностей специалиста в процессе достижения результата труда.

Такое определение профессиональной компетентности очень схоже по содержанию с толкованием термина «профессиональная идентичность», соотносясь с ним как частное с общим: «есть понятие компетентного специалиста и я ему соответствую (идентифицируюсь с ним) по всем параметрам (сформированным компетенциям)». То есть для, того чтоб студент-психолог стал компетентным специалистом, он должен, идентифицироваться с таким специалистом, сформировать высокий уровень своей профессиональной идентичности.

Итак, идентификация – это соотнесение себя, своего Я с явлениями и объектами внешнего мира, тогда как идентичность это осознание своего Я как равного Я другого или целой общности. Следовательно, профидентичность — это осознавание себя членом профессиональной субкультуры, реализующим задачи и смыслы данного профессионального сообщества; это функциональное и ценностно-смысловое соответствие человека и

профессии, которое включает в себя понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные функции.

Содержание профессиональной идентичности как сложного многоуровневого образования включает в себя следующие компоненты, которые при условии их единства и тесной взаимосвязи обеспечивают устойчивость профессиональной идентичности:

когнитивный компонент ответственен за накопление и критическое осмысление опыта и разных других типов знаний и умений. В процесс социализации в рамках своей профессиональной общности человек усваивает её культуру. Он обретает знания о своей профессиональной общности, о её культуре, ценностях, нормах, стереотипах поведения и т.д., на основе которых формируется его мировоззрение и система ценностей;

мотивационно-ценностный компонент включает в себя чувство принадлежности к профессиональной общности, переживание своего отношения к членству в профессиональной группе. Профессиональная идентичность формирует ценностно-смысловую основу жизни человека и группы, интересы, установки, убеждения, которые реализуются и удовлетворяются в профессии;

субъективно-деятельностный компонент профессиональной идентичности понимается как механизм проявления себя как члена профессиональной группы, интериоризацию характерных для данного профессионального сообщества паттернов поведения, проявляющуюся в поступках и действиях, основанные на усвоенных нормах, ценностях, правилах поведения своей профессиональной общности.

То есть в процессе становления профессиональной идентичности как проявления компетентности специалиста психолог должен сформировать ряд необходимых компетенций, как профессиональных (фундаментальные психологические знания, обеспечивающие качество выполняемой деятельности; владение необходимыми профессиональными умениями и навыками (умением грамотно обращаться с необходимым диагностическим инструментарием, владением психотерапевтическими техниками и т.д.), коммуникативная компетенция специалиста, работающего с людьми и т.д.), так и общих или «ключевых» по Д. Иванову [5] (широкий кругозор специалиста как результат освоения культурного наследия человечества; понимание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития человеческой цивилизации, понимание современных научных концепций картины мира и т.д.).

Изучение литературы, освещающей проблему профессиональной идентичности [10; 11], приводит к мысли, что становление профессиональной идентичности студентов психологических специальностей должно осуществляется по двум основным направлениям:

первое – создание субъектом личностных средств профессиональной деятельности, т.е. комплекса профессионально необходимых компетенций – знаний, мотивации и ценностей, необходимых в определенной предметной области (т.е. формирование когнитивного и мотивационно-ценностного компонента профессиональной идентичности специалиста-психолога);

второе – формирование внешних средств профессиональной деятельности, включающее развитие (информационное и технологическое) средств труда в соответствующей предметной области (субъектно-деятельностный компонент профессиональной идентичности будущих психологов).

Исходя из этих двух векторов развития профессиональной идентичности будущих психологов можно определить основную задачу работы педагогов со студентами-психологами во время их профессионального обучения в ВУЗе – это создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию личности студента-психолога и становлению его профессиональной идентичности через формирование и интериоризацию профессионально-значимых компетенций.

Для этого предстоит решить несколько более узких задач, являющихся факторами развития профессионала, а именно:

1. Усиление основного фактора формирования компетентности – базы профессионально значимых знаний и умений, на основе которых будет развиваться профессиональная идентичность студентов психологических специальностей.

Углубление знаний с технической точки зрения, возможно за счет пересмотра содержания учебных планов специальностей с целью расширения профессионального базового компонента.

С другой стороны, повышение качества знаний студентов по профилирующим дисциплинам, необходимым для становления специалиста, вооружающим его профессиональным инструментарием и навыками, возможно лишь при условии повышения внутренней мотивации студентов, чему будет способствовать подкрепление познавательной потребности студентов (если студента побуждает заниматься сама учебная деятельность, когда ему нравиться изучать разные психологические дисциплины, интересно читать специальную литературу, узнавать новое в отрасли, тогда можно сказать, что у него есть интерес к изучению психологии, который должен постоянно поддерживаться и направляться педагогами).

Вообще роль педагога в учебном процессе вуза в период профессионального становления будущего специалиста-психолога неоценима, например, Л. Шнейдер [10] неоднократно подчеркивает, что формирование высококвалифицированных специалистов начинается при взаимодействии с наставником. Основой механизма формирования профессионала, по ее мнению, является неоднократное повторение цикла взаимодействия: студент-Мастер.

2. Создание для студентов возможности личностного роста и развития на этапе обучения в вузе. Это может быть реализовано через систему тренингов и индивидуальных консультаций, включенных в учебный процесс. Возможно включение студентов старших курсов в процесс супервизии, которую Б. Д. Карвасарский определя-

ет, как один из методов теоретического и практического повышения квалификации специалистов-психологов под «присмотром, надзором» более опытного специалиста, помогающего разобраться, увидеть новый аспект проблемы [6]. Ведь даже профессионал высокого уровня не может владеть особенностями всех техник и направлений современной психологической практики, а умение взглянуть на проблему с разных точек зрения (фокусов) современной психологии имеет неоценимое значение, особенно для специалистов, только приступающих к профессиональной деятельности.

3. Построение работы со студентами в направлении формирования ценностно-смысловой сферы специалиста (*это предмет отдельного обстоятельного разговора*).

4. Создание условий для развития у студентов составляющей одного их компонентов профессиональной идентичности (когнитивного) – профессионального самосознания, т.е., по Е. Климову [7], знания, мнения о степени своего соответствия профессиональным эталонам, понимания себя и соотнесении своих личностных качеств, знаний и умений с профэталонными, осознание своего места в системе профессионального сообщества; знание своих индивидуальных способов успешного действия, а также проблемных мест в профессиональной деятельности.

Такие знания о собственном соответствии профессии, констатация наличия и понимание уровня развития собственных профессионально значимых знаний, умений и навыков приходит лишь в процессе собственной активной деятельности, обусловленной достижением желаемого будущего, ради которого и осуществляется деятельность и в свете которого различные поступки и события приобретают личностный смысл [1]. В связи со сказанным обнаруживается неэффективность обучения, ограничивающегося исключительно вербальными односторонними воздействиями, т.е. необходимо обучение в деятельности.

Для успешного решения этих задач во время обучения студентов в вузе необходимо строить субъект-субъектный образовательный процесс на следующих основополагающих принципах:

1. Утверждение в качестве конечной цели профессионального образования специалиста-психолога образа компетентного профессионала, деятельность которого обусловлена сформированной системой необходимых знаний, ценностей и личностных смыслов, который свободно ориентируется в научно-практическом поле современного психологического знания и владеет умениями и навыками как необходимым профессиональным инструментарием.

2. Принцип диалогичности. Для эффективной профессиональной подготовки психолога, развития его профессиональной идентичности и компетентности должны быть выстроены гибкие взаимоотношения всех участников образовательного процесса. Важно создавать такие условия, когда преподаватель и студент, совместно обсуждая и размышляя над учебно-профессиональными задачами, могли бы освоить способы анализа ситуаций, обогатить свой опыт.

3. Инновационность обучения, что позволит решить следующие задачи: актуализация потребности в осмыслении себя как формирующегося профессионала; выявление и актуализация основных проблем, которые испытывает будущий психолог; создание условий для получения нового ценностно-смыслового опыта в ситуациях активного взаимодействия с преподавателем, практикующими психологами и группой; анализ, проектирование и конструирование эффективных способов понимания и организации собственной жизненной ситуации (в том числе – учебной и будущей профессиональной); реализация на практике различных моделей профессионального поведения.

4. Принцип индивидуальной работы со студентами, направленной на постановку задач личностного развития, осознание своих возможностей и ограничений, выбор сферы и области профессионального развития, пути послевузовской профессионализации и т.д.

Выводы. Содержание феномена профессиональной идентичности психолога в сфере образования можно определить через формирование и интериоризацию комплекса профессионально значимых компетенций (фундаментальные психологические знания, владение необходимыми профессиональными умениями и навыками, коммуникативная компетенция специалиста, широкий кругозор, гуманистическая направленность личности и т.д.), которые должны быть сформированы у будущего специалиста в процессе профобразования. Этому должны способствовать созданные в высшем учебном заведении условия, основанные на принципах субъектности, диалогичности, иновационности образования. Такой подход к подготовке специалиста-психолога даст ему возможность в последующем обеспечить качественное психологическое сопровождение образовательного процесса в рамках деятельности психологической службы системы образования.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М., 1979. – 151 с.
2. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. https://www.psyoffice.ru/slovar-s186.htm.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 330 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов // Библиотечка «Первого сентября». Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»; Вып. 6(12) /2007). – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
6. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2008. – 752 с.
7. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов – М., Воронеж, 1996. – 481 с.
8. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка/ Р.П. Мильруд // ИЯШ. – 2004. – №7. – С. 30–36.

9. Разуваева, Т. А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ / Т. А. Разуваева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – № 1, 2010. – С. 266–269.
10. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность. Монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. –233 с.
11. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л. Б. Шнейдер // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64–78.

УДК 378.018.43:371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ»

Раскалинос Валерия Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Аннотация. Статья посвящена характеристике дистанционного обучения как новой формы организации образовательного процесса, развивающегося и ориентированного, главным образом, на самостоятельную работу обучающихся. А также описанию особенностей использования дистанционного обучения при изучении дисциплины «Проектирование и экспертиза образовательных систем», характеристике особенностей его использования в соответствии с целевым предназначением, тематической направленностью и видом учебного занятия.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные технологии, учебная дисциплина.

Abstract. The article is devoted to the description of distance learning as a new form of organization of the educational process, which develops and focuses mainly on the independent work of students. As well as a description of the features of using distance learning in the study of the discipline «Design and examination of educational systems», characteristics of its use in accordance with the intended purpose, thematic focus and type of training.

Keywords: distance learning, distance technologies, academic discipline.

Постановка проблемы. Современные требования к организации образовательного процесса, отражающие глобализацию, трансформацию и непрерывные информационные изменения, актуализируют поиск новых форм и методов организации взаимодействия с обучающимися. Стремление к постоянной оптимизации образовательного процесса обуславливает не только совершенствование уже имеющихся педагогических технологий, но и возникновение новых, соответствующих запросу социума и способствующих возникновению комфортных условий обучения. Созданию подобных условий для усвоения информации (как при обучении, так и при повышении квалификации или профессиональной переподготовке) способствует использование дистанционного образования.

Цель статьи – Охарактеризовать особенности реализации дистанционного обучения при изучении дисциплины «Проектирование и экспертиза образовательных систем».

Изложение основного материала исследования. Дистанционное обучение позволяют осуществить индивидуализацию в формировании компетенции и способов познавательной деятельности обучающихся. Образовательный процесс в данном случае реализуется при опосредованном взаимодействии субъектов, разделенных не только пространством, но и временем. Реализация дистанционного обучения подразумевают реализацию учебного взаимодействия вне аудитории. Дистанционное обучение осуществляется с использованием дистанционных технологий, которые представляют собой специфические образовательные технологи, реализуемые в основном с применением информационно-коммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1].

К основным преимуществам внедрения дистанционного обучения можно отнести, например, доступность информации, ее открытость и прозрачность, отсутствие субъективности в оценивании высказываний обучающихся, автоматическое оценивание успешности при освоении учебной дисциплины. Использование дистанционных технологий при изложении учебного материала позволяет преподавателю охватить более разрозненный контингент слушателей (исключается фактор удаленности, занятости, ограниченности перемещения из-за физических недостатков), а обучающемуся – обучаться в удобном и комфортном для себя помещении, самостоятельно определять график обучения.

Роль преподавателя заключается не только в разработке электронных курсов с учетом собственных методических разработок, но и в постоянном совершенствовании электронной среды обучения, в которой обучаются и развиваются обучающихся. Основным условием успешности обучающегося при освоении курса с помощью дистанционных технологий является не только специфическая учебно-познавательная мотивация, но и целенаправленная интенсивная самостоятельная работа [2].

Таким образом, внедрение дистанционного обучения в образовательное пространство высших учебных заведений позволяет предоставить учебный материал в более доступной и комфортной для обучающегося форме. Необходимым требованием для этого выступает инфраструктура образовательной организации: программное обеспечение, компьютерная и оргтехника, доступ к электронным библиотечным системам, как у преподавателей, так и у обучающихся.

Использование дистанционного обучения при изучении дисциплин обуславливает некоторое своеобразие построения не только учебного взаимодействия, но и содержательного наполнения курса. Рассмотрим особенности его реализации на примере изучения дисциплины «Проектирование и экспертиза образовательных систем». Данный курс является важнейшей составляющей общей системы профессиональных знаний будущего специалиста психолого-педагогического направления и направлен на развитие проектной компетенции магистра посредством освоения теории и практики проектирования и экспертизы образовательных систем. Реализации поставленной цели способствует решение системы задач: формирование системы основных теоретических

понятий в области педагогического проектирования и экспертизы, совершенствование системы проектировочных и экспертных умений, необходимых и достаточных для самостоятельной разработки и оценки педагогических проектов, расширение опыта проектирования и экспертизы различных уровней и компонентов образовательной системы.

В содержании учебной дисциплины можно выделить два модуля, первый из которых полностью посвящен изучению особенностей проектирования образовательных систем, а второй, соответственно, проблематике организации их экспертизы.

Для организации работы с обучающимися может быть использованы возможности платформы Moodle, которые позволяют обеспечить их информационными материалом по дисциплине, организовать его пошаговое изучение, а также осуществить контроль выполнения самостоятельной работы (рисунок 1).

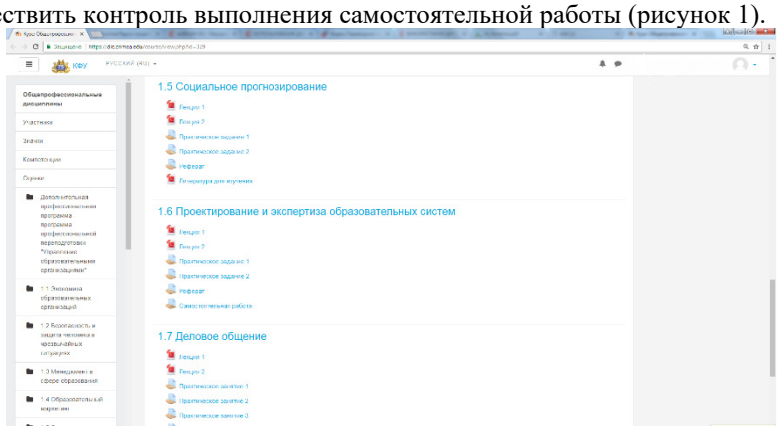


Рисунок 1. Страница элемента «Содержание дисциплины» (платформа Moodle)

Теоретический материал для самостоятельного изучения размещен на странице, содержащей элемент «Лекция». Представлен в виде электронного конспекта лекционного занятия, который отличает четко структурированное изложение материала, с выделением частей, требующих особого внимания обучающихся. Важно то, что структура дистанционного обучения в данном случае позволит при необходимости получить возможность многоразового повторения теоретического материала, без искажения его объемов, смещения акцентов. Так, например, в рамках данного элемента представлено лекционное занятие, посвященное теме «Специфика проектирования образовательных систем», отражающие теоретические аспекты логики проектирования образовательных систем, технологий и содержания образования.

При планировании практических занятий с использованием дистанционных технологий необходимо уделить больше внимания составлению плана занятия: не только тщательно продумать последовательность и содержание заданий, но и рассчитать время выполнения каждого из них, необходимость привлечения дополнительных ресурсов (например, электронных библиотечных систем), возможность получения доступа к ним. Практическое занятие по теме «Технология экспертизы образовательных систем», посвящено систематизации знаний обучающихся о методологических проблемах экспертизы, расширении представлений об экспертизе, как о методе, ее функциях и задачах в сфере образования, и содержит проблемное задание, побуждающее к построению алгоритма действий эксперта в образовании, а также сопоставлению методов экспертных оценок в образовании и методов социально-педагогической экспертизы.

Для организации своевременного коммуникативного взаимодействия преподавателя с обучающимися либо обучающихся между собой используется элемент «Форум» (рисунок 2).

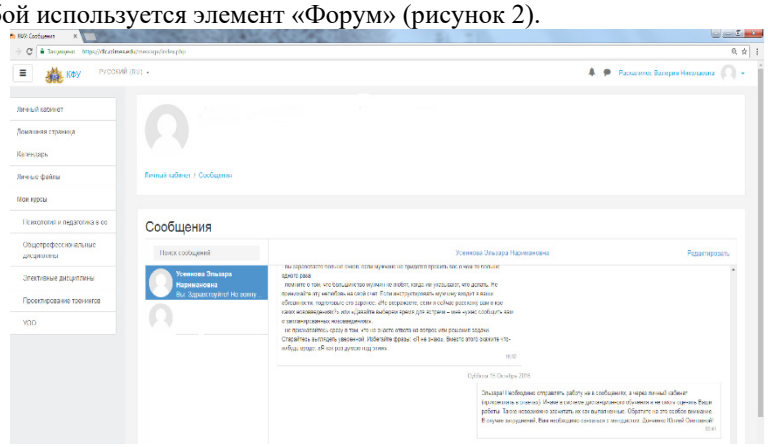


Рисунок 2. Страница элемента «Форум»

Работа в этом разделе позволяет реализовать обсуждение или дискуссию, которые могут быть посвящены как обсуждению познавательных тем в рамках учебной дисциплины, так и вопросам технического или организационного характера.

Поскольку самостоятельная работа выступает неотъемлемой частью учебного курса, ее содержание также должно быть представлено с помощью дистанционных технологий. Одним из заданий является создание презентации на заданную тему (по выбору обучающихся), составление глоссария терминов по учебной дисциплине. Выполняя эти задания, обучающиеся могут отслеживать изменения, внесенные другими, редактировать созданные документы. Таким образом, формируется индивидуальная образовательная траектория, которую обучающийся может самостоятельно выстраивать, максимально адаптируя ее к своим потребностям.

Технологический цикл при изучении дисциплины с помощью дистанционного обучения завершается выполнением обучающимися определенных контрольных заданий. Однако, при освоении дисциплины и, особенно, при выполнении контрольных заданий возникает угроза некачественного контроля, так как преподаватель не может быть уверен, что их выполняет именно тот человек, который претендует на получение не только знаний, но и соответствующей отметки.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что использование дистанционного обучения в образовательном процессе выступает основным резервом повышения его эффективности, залогом конкурентноспособности будущих специалистов, но не может заменить контактное взаимодействие обучающихся и преподавателей.

Выводы. Реализация и развитие дистанционного обучения при изучении учебной дисциплины не является самоцелью для современного образовательного процесса, а выступает продуктивным способом удовлетворения актуальных образовательных потребностей обучающихся.

Список литературы

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации : принят Гос. Думой 12 декабря 2012 года // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/. – Загл. с экрана.
2. Кочисов В.К. Роль дистанционного обучения в изменении способов и приемов образовательного процесса в вузе / В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, Н.В. Тимошкина // Образовательные технологии и общество. – 2015. – №1. – С. 395-407.

УДК 37.018:12:159.923.2

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ В ЗЕРКАЛЕ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Симакова Эльмира Самвеловна

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»

Аннотация. В статье анализируются проблемы современной российской семьи в рамках осуществления ее воспитательной функции, дается определение понятия «воспитательный потенциал», перечисляют факторы, влияющие на его формирование, а также обосновывается необходимость организации системы работы образовательных организаций по повышению уровня педагогической культуры родителей.

Ключевые слова: семейное воспитание, воспитательный потенциал, педагогическая культура.

Abstract. The article analyses problems of modern Russian family in the focus of its upbringing function realization. The author defines the conception of "upbringing potential", numerates factors influencing its formation and proves necessity of arrangement of system of educational establishments work in the aspect of parents' pedagogical culture improvement.

Key words: family upbringing, upbringing potential, pedagogical culture.

Постановка проблемы. Преемственная взаимосвязь идей, ценностей и традиций в различных сторонах жизнедеятельности социума во всем времена обеспечивали успешное развитие общества и государства. Семейное воспитание в этом отношении является фундаментов развития нации, ее менталитета, основой формирования нравственных убеждений и системы жизненных принципов подрастающего поколения.

Однако современная российская семья в конце XX – начале XXI века переживает определенные проблемы, связанные с историческим периодом, называемым «перестройкой», а также сложными 90-ми годами XX века: временем стремительных политических изменений, которые отрицательно повлияли на социальную жизнь страны в целом и отдельно взятые семьи – в частности. Российское общество не было готово к столь быстрой смене традиционного социализма и коллективного воспитания на западные образцы капиталистического отношений между людьми.

Именно поколение «перестроечных» детей и молодежи 90-х, выросших в столь тяжелые и противоречивые для нашей страны годы, воспитывает современных российских школьников, создавая проблемы не только для собственных сыновей и дочерей, но и для всей системы образования и воспитания в целом. По сути, в России можно констатировать угрозу утраты генетически накопленных предыдущими поколениями особенностей семейной культуры, воспитания детей и традиций брачных отношений. Сегодняшние родители пытаются совместить «советскую» систему воспитания старшего поколения с новыми западными тенденциями и современными веяниями отечественной педагогической науки. Однако без специальных знаний и навыков это получается не всегда успешно, родителям сложно найти общий язык со своими детьми, определиться с методами и методикой воспитания в семье, и, наконец, определить самое главное – конечную цель, которую они хотят достигнуть: каким они хотят вырастить своего ребенка, какое будущее ему обеспечить.

В рамках вышесказанного особая роль сейчас принадлежит педагогам образовательных организаций всех уровней: направить современных родителей в правильное русло семейного воспитания в рамках сохранения национальных традиций и культуры, однако с учетом передовых достижений психолого-педагогической науки. А одной из приоритетных задач государства является социально-просветительская политика в сфере семейных отношений, помощь молодым родителям в воспитании детей и повышение их педагогической культуры и воспитательного потенциала, возрождение в стране культа семьи и брака, народных традиций семейного воспитания.

Цель статьи – раскрыть особенности воспитательного потенциала современной российской семьи и возможностей повышения ее педагогической культуры силами образовательных организаций и государства.

Изложение основного материала исследования. В современной психолого-педагогической науке во всем мире уже не нуждается в доказательствах тот факт, что семья – первый и наиболее значимый воспитательный институт в жизни человека. Это определяется множеством факторов, главными из которых являются:

– максимальная чувствительность (сензитивность) к воспитанию и обучению у ребенка с первых дней жизни в семье: пластичность высшей нервной и психической деятельности, подражаемость и внушаемость, эмоциональность (Ж.-Ж. Руссо, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева) [1];

– из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, особое значение имеет «интимный круг общения». В этот круг входят родители и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность малыша быть защищенным, любимым и эмоциональный образ которых запечатлевается в его сознании иногда на всю жизнь (А.Н. Леонтьев, С.А. Козлова) [3];

– постоянство и длительность воспитательных воздействий матери, отца, других членов семьи в самых разнообразных жизненных ситуациях, их повторяемость из дня в день; наличие объективных возможностей для включения детей в бытовую, хозяйственную, воспитательную деятельность семьи (Т.А. Маркова) [2];

– по сравнению с другими воспитательными институтами (детский сад, школа, детский дом и др.), ученые называют глубоко эмоциональный, интимный характер семейного воспитания (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, А.В. Петровский) [4].

Семья в современном обществе выполняет множество функций, однако одной из ключевых является, конечно, воспроизводство населения и воспитание подрастающего поколения. Однако не каждая семья в силу различных обстоятельств одинаково успешно справляется с данной функцией. Именно воспитательные возможности семьи и называют в семейной педагогике ее *воспитательным потенциалом*. От того насколько целесообразно и обоснованно родители используют свой опыт и знаний, свои воспитательные возможности и зависят результаты домашнего воспитания. Понятие «воспитательный потенциал семьи» используется в научной и учебной литературе наряду с понятием «педагогический потенциал семьи». И тот, и другой термин являются относительно молодыми в современной семейной педагогике и не имеют однозначного определения [1].

Специалисты (Т.М. Афанасьева, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова, В.П. Сергеева и др.) [1, 2] включают в понятие «воспитательного / педагогического потенциала» совокупность характеристик, определяющих условия и факторы жизнедеятельности семьи, отражающие ее воспитательные предпосылки, влияющие на успешное развитие и формирование личности ребенка, например:

– тип семьи (полная / неполна – материнская или отцовская);

– структура семьи (нуклеарная или расширенная семья, включающая в себя несколько поколений родителей);

– материальная обеспеченность (высокая, средняя, низкая);

– место проживания (мегаполис, город, село);

– психологический микроклимат (благоприятный / неблагоприятный);

– традиции и обычаи (соблюдаются – и какие, или не соблюдаются);

– уровень культуры и образования родителей, наличие педагогического образования;

– социальный статус семьи, место работы и должности родителей;

– занятость родителей и время, которое они ежедневно уделяют своим детям;

– количество детей в семье, их возраст и пол, наличие приемных детей в семье;

– стиль воспитания ребенка в семье, единообразие требований к нему [3, 4].

Необходимо иметь в виду, что ни один из перечисленных факторов сам по себе не может гарантировать тот или иной уровень воспитания в семье: их следует рассматривать только в совокупности. К тому же нельзя однозначно говорить о том, что, например, полная семья обладает заведомо большим воспитательным потенциалом, нежели неполная, т.к. каждому из нас известная масса случаев деструктивного воспитания в полных семьях и адекватного, полноценного – в неполных. Точно также, само по себе количество времени в минутах и часах, которые родители ежедневно уделяют своим детям, не может приравниваться к определенному уровню воспитательного потенциала, т.к. важно качество проведенного с ребенком времени, а не его количество.

Однако, ни педагог, ни образовательная организация не в силах изменить материальное положение, структуру семьи или ее социальных статус. Возможности семейной педагогики ограничены соблюдением прав человека, неприкосновенностью личной жизни семьи, тайной частных сведений о детях и родителях, законом о защите персональных данных. В наших силах лишь работать над повышение педагогической культуры родителей – это часть общей культуры каждого человека, в котором отражается накопленный предыдущими поколениями и постоянно совершенствующийся опыт воспитания детей в семье.

Во многих развитых странах мира работа с родителями ведется масштабно, с учетом социальных, экономических, национальных особенностей каждого государства, а также на основе религиозных, нравственных, познавательных ценностей семьи и общества. В России также происходит развитие данного направления работы с родителями. Условно помощь семьям по воспитанию собственных детей можно разделить на групповые и индивидуальные консультации, психотренинги, родительское просвещение. В свою очередь данные направления подразделяются на работу с семьями, имеющими здоровых детей и родителями, чьи дети имеют ограни-

ченные возможности здоровья и нуждаются в создании специальных условиях и удовлетворении особых образовательных потребностей [2].

Современные достижения науки и техники дают возможность педагогам широко использовать для повышения уровня педагогической культуры родителей и воспитательного потенциала их семей средства социальных сетей (создание групп для родителей «Вконтакте»), смартфонов (общение в программах «Viber», «WhatsApp»), проведение скайп-конференций, ведение собственных каналов на «YouTube», блогов и др.

Выводы. Следовательно, семья – сложная система взаимоотношений между супругами, родителями, детьми, другими родственниками, определяющая то, каким вырастет маленький человек. Семейное воспитание является основой формирования позитивного самоощущения ребенка, залогом его будущих достижений. Однако без своевременной поддержки государства и общества, специалистов в области психологии и педагогики современная семья не всегда в силах полноценно справиться с возложенной на нее функцией воспитания детей и нуждается системной и регулярной помощи.

Список литературы

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
2. Основы семейного воспитания: учебник / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая и др.; под ред. В.П. Сергеевой. – М.: Академия, 2015. – 192 с.
3. Рейтер К.А. Современная российская семья как транслятор культурных ценностей: автореф. дисс… канд. философ. наук 24.00.01 / К.А. Рейтер. – Волгоград : ВГМУ, 2005. – 24 с.
4. Хачатрян Л.А. Состояние воспитательного потенциала современной российской семьи / Л.А. Хачатрян, Н.С. Кабанова // Вестник Пермского университета. – 2013. – Выпуск № 1. – С. 131-141.

УДК 364-784.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВКС РФ

Фадеев Владислав Иванович
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиала)ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»
Задорожний Николай Сергеевич
обучающаяся 1 курса, направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование,
программа магистратуры «Практическая психология в образовании»,
Евпаторийский институт социальных наук (филиала)ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрены психологические особенности компонентов профессионального выгорания военнослужащих ВКС РФ. Изучены социально-психологические факторы, которые способны влиять на психическое здоровье военнослужащих ВКС РФ.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, военнослужащие, воздушно-космические силы.

Abstract. The article considers the psychological characteristics of the components of professional burnout of military personnel of Russian aerospace forces. Socio-psychological factors that can influence the mental health of military personnel of Russian aerospace forces were studied.

Key words: professional burnout, military personnel, aerospace forces.

Постановка проблемы. Одним из главных носителей боевого потенциала Вооруженных Сил Российской Федерации, являются Воздушно-космические Силы. Воздушно-космические Силы – высоко маневренный вид вооруженных сил предназначен для охраны воздушного пространства государства, поражения из воздуха объектов противника, авиационной поддержки своих войск (сил), высадки воздушных десантов, воздушной перевозки войск и материальных средств и ведения воздушной разведки и тому подобное. Необычайная важность, ответственность и сложность задач, возложенных на ВКС, а также специфические условия выполнения предопределяют особый характер профессиональной деятельности военнослужащих. Особенно важным недопущение профессионального выгорания военнослужащих Воздушно-космических сил РФ.

Цель статьи – рассмотреть психологические особенности компонентов профессионального выгорания военнослужащих ВКС РФ.

Изложение основного материала исследования. Установлено, что профессиональное выгорание является исключительно опасным, поэтому негативно сказывается на всех аспектах жизнедеятельности человека (социальном, эмоциональном, интеллектуальном, физиологическом), на ее поведении, а без соответствующей профилактической и коррекционной работы развивается неуклонно и быстро (Н. Булатевич, А. Крапивина, Т. Колиунович, С. Максименко, В. Орел, Н. Скугаревская, Т. Форманюк и др.).

Отдельного внимания требует определение особенностей военной службы в Воздушно-космических Силах. Военная служба в ВКС определяется как один из самых сложных, экстремальных, общественно значимых видов деятельности, предъявляет к личности особые требования. Профессиональная деятельность военнослужащих ВКС предполагает выполнение ими нелегких функций, связанные с высокой оперативностью, динамичностью действий подразделений, обслуживанием и использованием сложной современной техники, автоматизированных систем управления, обработки информации.

Одним из важных аспектов деятельности военнослужащих ВКС есть боевое дежурство по противовоздушной обороне– выполнение боевой задачи по охране государственной границы в воздушном пространстве, противовоздушной обороны важных государственных объектов и прекращению противоправных действий воздушных судов в воздушном пространстве. Назначенные на боевое дежурство по противовоздушной обороны военнослужащие должны быть подготовлены к выполнению задач боевого дежурства в полном объеме, что в

свою очередь требует от них высокого выучки, организованности, дисциплины, бдительности и готовности выполнять задачи боевого дежурства при любых условиях обстановки. Такая деятельность является экстремальной и требует от личности высокого уровня развития психологической и физической готовности к ней.

Служебно-боевая деятельность во время несения боевого дежурства характеризуется сложными условиями, которые закономерно отражаются на психическом уровне личности в виде перенапряжений, тревожности, страхов, стрессов и тому подобное. Выделяются признаки, которые дают ей право называться деятельностью в особых условиях [6]:

– внезапность, неожиданность возникновения и развития;

– определенная угроза нормальной жизнедеятельности и здоровью индивида;

– необычность и новизна ситуаций;

– неопределенность (полное или частичное отсутствие информации, ее недостаток, противоречивость служебно-боевой обстановки);

– избыточность информации (при превышении информации о событиях, явлениях возникает необходимость глубокого и точного их анализа и выработки адекватных выводов);

– дефицит времени (на анализ, оценку обстановки, принятия решения и выполнения конкретных действий, в сравнении с привычными условиями деятельности, военнослужащим предоставляется очень мало времени);

– ответственность (за выполнение приказов и распоряжений, согласно Уставам ВС РФ, военнослужащие несут юридическую ответственность; кроме этого, на них возлагается высокая социальная, моральная ответственность за собственные действия, поступки);

– осознание военнослужащими особого характера и результатов служебно-боевой деятельности;

– перенос военнослужащими длительных трудностей, дискомфорта, а иногда даже лишений, что связано с отсутствием надлежащих условий для успешной жизнедеятельности (во время боевого дежурства, наряда, на полигоне и т.п.).

Один из сильнейших факторов профессиональной деятельности военнослужащих ВКС, который определяет условия ее течения как особые применение оружия. Во время несения боевого дежурства дежурные силы применяют оружие для:

– отражение ударов средств воздушного нападения по важным государственным объектам;

– уничтожение воздушных судов вооруженных формирований других государств, которые нарушили государственную границу и применяют оружие и боевую технику.

Во время применения оружия на поражение противника военнослужащие сталкиваются с трудностями психологического характера. Такими трудностями являются страх и неуверенность, обусловленные действием сильных звуковых, зрительных, кинестетических ощущений, собственная ранимость и беззащитность перед огневым поражением.

А.В. Тимченко считает, что на людей, которые находятся в экстремальных условиях, наряду с различными факторами, действуют и психотравмирующие обстоятельства. Это, бесспорно, сильные раздражители, вызывающие нарушение психической деятельности в виде реактивных (психогенных) состояний. Стоит подчеркнуть, что психогенное воздействие экстремальных условий заключается не только в прямой, непосредственной угрозы жизни человека, но и опосредованной, связанной с ее ожиданием.

Согласно выводам А.В. Тимченко, в боевой обстановке главными причинами психологического стресса являются угроза жизни, ответственность за исполнением задачи, недостаточность и неопределенность поступающей информации, дефицит времени при принятии решения и осуществлении боевых действий, несоответствие уровня профессиональных навыков требованиям, предъявляемым условиями боя перед личностью, психологическая неподготовленность к выполнению конкретной задачи, неуверенность в надежности оружия, отсутствие доверия к командованию и факторы изоляции [10].

Военная служба, условия, в которых выполняются задачи по охране государства, требуют хорошего физического развития и устойчивой нервной системы. Служебные перегрузки негативно влияют на нервно-психическое состояние людей. Это обязывает руководящий состав органов и подразделений ВС РФ делать все возможное для того, чтобы военнослужащие были физически закаленные, чтобы им создавались нормальные условия для дневного и ночного отдыха, чтобы они хорошо питались и не имели служебных переработок и избыточных затруднений [10].

Здесь важную роль играют физические факторы профессиональной деятельности военнослужащих, например: длительные перегрузки, недостаточный отдых, низкая или наоборот высокая температура, сказываясь на физиологических процессах, влияют на психическое состояние. Значительное влияние имеет место работы, его освещенность, а также обстановка, в которой отдыхают солдаты [3].

Указанные авторы также называют еще один важный относительно вероятный стрессогенный фактор действия на личность – взаимоотношения в коллективе военного подразделения. На духовное состояние воинов по-разному действуют также коллектив, товарищи и особенно те из них, которые являются авторитетными... Пагубно влияет на атмосферу в коллективе, на психологическое равновесие воинов ложный коллективизм, негативно настроенные мелкие группы, вожаки. Они... снижают боеспособность воинов [2].

Указанные способы требуют от военнослужащего постоянной эмоционально-волевой мобилизованности, концентрации и непрерывности психических процессов (сенсорных, перцептивных, мнемических, интеллектуальных), произвольного поддержания высокой готовности к активному применению силы и средств охраны при любых условий (времени суток, погодных условий и др.) [8].

Особенности профессиональной деятельности военнослужащих, особенно ее правоприменительной компоненты, при выполнении задач с целью обеспечения боевой задачи объективно могут быть стресс-факторами и вызывать профессиональное выгорание. Это связано с рядом факторов, которые являются постоянными признаками профессиональной деятельности военнослужащих ВКС. Среди таких факторов особое место занимает постоянная и повышенная ответственность состава наряда в процессе службы о правовой легитимности применения законодательных норм к его нарушителям [6].

Главными факторами объективного порядка, которые влияют на психическое здоровье военнослужащих, является сочетание факторов субъективного и объективного характера. К субъективным относят: а) внутреннее (умственное) поведение военнослужащего: представления о психическом здоровье и пути его сохранения; восприятие и оценку жизненных ситуаций и риск, связанный с ними; возникновение и течение внутриличностных конфликтов; психологическое саморуководство; отношения к здоровью и здоровому образу жизни; самооценку душевного благополучия; б) внешнее (социальное) поведение: активный образ жизни; употребление здоровой пищи; отношения с окружением; соблюдение правил здорового образа жизни; вредные привычки (употребление и злоупотребление вредными веществами) [4].

К факторам объективного характера, относятся: а) социальная среда: семья военнослужащего (семейное окружение); друзья и знакомые; воинский коллектив; военный руководитель; профессиональная деятельность (угроза для жизни и здоровья; нерациональное расписание и режим военной службы и отдыха, существенные нарушения режима дня, частые стрессовые ситуации и тому подобное); природная среда (время года, погода); б) демографические: возраст (юность; ранняя взрослость; средний возраст, переходные состояния между ними); социальная принадлежность; в) состояние физического здоровья: уровень физического развития, физической подготовленности, функциональной подготовленности организма к физическим нагрузкам, уровень мобилизации адаптационных резервов организма, обеспечивающие его приспособление к воздействию различных факторов среды военного [6]. Определены основные субъекты, которым принадлежит активная роль в этом воздействии: семью военнослужащего, военного руководителя, воинский коллектив и собственно самого военнослужащего, которому принадлежит особая роль в этом процессе [1].

Выделены детерминанты осложнений в процессе оперативно-служебной деятельности военнослужащих ВКС, которые влияют на их психическое состояние при выполнении боевых задач. А.В. Сечко выяснил, что первую группу таких детерминант составляют индивидуально-личностные причины, в частности, физическая подготовленность, функциональная подготовленность, воля, способности, темперамент и характер военнослужащего. Во вторую группу входят социально-психологические детерминанты, а именно профессиональная деятельность (сложность, длительность, неопределенность, нагрузка, опасность), стиль управления, командиров (авторитаризм, пассивность, неподготовленность, неумение влиять на подчиненных), межличностные отношения с товарищами по службе (межличностная несовместимость, непродуктивное взаимодействие и др.) и природную среду (погодные условия и характер местности) [6].

При этом, на действие стрессовых факторов организм военнослужащего отвечает «реакцией тревоги». Она возникает у каждого, хотя может быть разной по степени выраженности, что зависит от индивидуальных особенностей психики и продолжается в течение некоторого времени. «Реакция тревоги» завершается формированием «стадии резистентности» (устойчивости) благодаря мобилизации компенсаторных механизмов организма. В этом состоянии военнослужащий готов к выполнению служебной деятельности. Под влиянием дальнейшего действия стрессогенного фактора «состояние резистентности» меняется «по состоянию истощения». Для предупреждения этого крайне разрушительного для психики состояния нужно предупреждать и снижать негативное влияние сгрессогенных факторов на военнослужащего. Этот подход полностью соответствует представлениям о процесс нарушения психологического благополучия военнослужащих, развития у них профессионального выгорания [7].

Кроме того, специфика деятельности военнослужащих в особых условиях ставит повышенные требования к личности военнослужащего, состояния его здоровья и физического развития. Это вызвано тем, что разносторонняя и длительное воздействие различных неблагоприятных факторов предопределяет возникновение у человека высокого нервно-психического напряжения и деструктивных внутриличностных конфликтов и, как следствие этого, срывов в поведении и деятельности [3]. Потенциальными типичными травмоопасными ситуациями, которые имеют психогенные источники и связанные с охраной государства, являются: ДТП на служебном или личном транспорте; физическое противодействие; огнестрельный поединок; неосторожное обращение с оружием; ликвидация последствий стихийных бедствий, аварий, катастроф; неуставные взаимоотношения; неожиданное нападение; выполнение других опасных служебных задач и других [9].

Указанные травмоопасные ситуации имеют двойную специфику – как составляющие профессиональной деятельности и как элементы, создающие повышенный уровень опасности для ее субъекта. В частности, применение военнослужащими табельного оружия с целью воздействия на нарушителя (или даже поражения) приводит к дисфункциональным нарушениям и эмоциональным последствиям травматического действия. Выраженность и характер протекания психических реакций и симптомов индивидуальные. К тому же, кроме эмоциональных, личных переживаний, военнослужащие ВКС находятся под воздействием «объективных стрессоров»: проведение расследования инцидента, который случился, дознания; реакция руководства, общественности на применение оружия; повышенный интерес к нему; возможные угрозы или обвинения; изолированность от других людей, коллектива (считается, что люди подсознательно сторонятся тех людей, которые находились в экстремальной ситуации); ложные слухи и тому подобное [2].

В ряде исследований установлено объективные факторы профессиональной деятельности военнослужащих ВКС, которые оказывают стрессогенное влияние на психическое состояние персонала ВКС и относятся к специфических, особых видов такой деятельности.

Психологические характеристики и условия деятельности сотрудников ВКС определяются высокой личной ответственностью за выполнение поставленных задач, длительным пребыванием в состоянии эмоционального напряжения, сложностью манипуляций во время служебных действий, часто – гиподинамией, недостаточностью сенсорной информации, оторванностью от социальной среды, семьи, дефицитом времени, наличием угроз для жизни и здоровья [1].

На современном оборудовании труд военнослужащих ВКС стал преимущественно операторским. Операторская деятельность названных специалистов – это сложная и напряженная аналитико-синтетическая работа, которая требует от военного высокой стойкости, сообразительности, сосредоточенности внимания. Наряду с этим, у военных ВКС заметны изменения показателей, характеризующих силу процессов возбуждения и торможения, их подвижность, точность реагирования на раздражители, величину порогового восприятия, а также памяти, внимания и мышления. В условиях службы происходят разносторонние изменения функций организма, которые являются интегральной характеристикой воздействия на военных условий жизнедеятельности, интенсивности профессионального повседневности и ее специфических особенностей [6].

В зависимости от организационного и психологического содержания выделяют три режима работы, которые характеризуются постоянной, быстрой или внезапной сменой состава. Первый – это труд при повседневных условиях, преимущественно в состоянии готовности к экстремальным действиям. Второй – в условиях повышенной готовности, когда значительно возрастает ответственность специалистов за выполнение служебных обязанностей (узкий проход, сближения и расхождения с другими кораблями и тому подобное); эта работа характеризуется значительным психоэмоциональным напряжением, осуществляется в принудительном темпе, с дефицитом времени. Третий режим работы – в аварийных ситуациях, когда на членов действуют экстремальные факторы аварии и внешней среды; причем здесь, в зависимости от режима труда, изменяется и психологическое состояние военных, их функциональное состояние, которое имеет тенденцию к ухудшению в случае длительного пребывания в экстремальных условиях.

К особенностям профессиональной деятельности специалистов ВКС принадлежит выраженное психическое напряжение, которое действует постоянно. Наиболее типичными причинами его возникновения является высокая ответственность за работу, дефицит времени и информации (или их избыток) для принятия решения, действие помех, влияние неблагоприятных условий жизнедеятельности, межличностная несовместимость, социально-психологическая и сенсорная изоляции. К этому добавим социально-психологические факторы и проблемы, связанные с отрывом от семьи, родных, знакомых, ощущение не безопасности, ограничение возможности снятия эмоционального давления, риском и др. Одновременно эффективность служебно-профессиональной деятельности определяется уровнем работоспособности специалистов, их мастерством умело взаимодействовать с техническими механизмами, машинами, компьютерной и радиотехникой.

Использование радиолокационных станций ухудшило условия жизнедеятельности для личного состава через появление электромагнитных колебаний. Доказано, что у лиц, которые долго работают с источниками этих колебаний, возникают разнообразные нарушения в функциях центральной нервной и сердечно-сосудистой систем [2]. В любом случае технические факторы, к которым относятся шумы, вибрация, механические колебания, имеют неблагоприятное действие на психическое и функциональное состояние военнослужащих ВКС.

Таким образом, значительное влияние на эффективность деятельности военнослужащих подразделений ВКС осуществляет комплекс физических факторов, которые существенно углубляют действие социально-психологических факторов, таких как высокое психическое напряжение, социальная и сенсорная изоляции, дефицит информации, наличие помех, угроза жизни, нарушение режимов труда и отдыха, пребывание в замкнутом окружении.

Профессиональная деятельность военнослужащих подразделений ВКС происходит в условиях непосредственного воздействия на личность различных факторов внешней и внутренней среды. Они действуют, сочетаются, разносторонне и длительное время и, на фоне высокой социальной ответственности и нервно-психического напряжения, монотонии, сенсорной депривации (пониженное количество сенсорных стимулов), социальной изоляции, особенностей межличностных отношений. Эти факторы негативно влияют на функциональное состояние и работоспособность военных [6].

Итак, существуют объективные причины психологического стресса персонала ВКС, связанные с основными факторами профессиональной деятельности военнослужащих и действуют постоянно при исполнении ими соответствующего типа задач. Условно их уместно разделить на три группы, учитывая причины формирования и развития профессионального выгорания как результата действия психологического стресса при выполнении персоналом задач профдеятельности, обусловленные боевой задачей [1-9]:

1. Факторы, связанные с особенностями вида профессиональной деятельности:

– негативный характер объектов служебных действий (нарушители законодательства о государственной границе, результаты их противоправной деятельности);

– потребность произвольного поддержания постоянной эмоционально-волевой мобилизованности, сосредоточения и непрерывного напряжения психических процессов (сенсорных, перцептивных, мнемических, интеллектуальных);

– важность произвольного поддержания высокой готовности к активному применению силы и средств охраны при любых условий (времени суток, погодных условий и тому подобное);

– необходимость применения оружия и специальных средств против нарушителей законодательства, в том числе на физическое поражения;

– личная опасность, угроза жизни и здоровью;

– объективное нарушение режимов труда и отдыха (нарушение естественного режима дня, сна и тому подобное);

– ответственность персонала в процессе службы о правовой легитимности применения законодательных норм к его нарушителям;

– недостаточность и неопределенность поступающей информации;

– дефицит времени при принятии решения и осуществлении профессиональных действий;

– социально-психологическая и сенсорная изоляции.

Дополнительно для персонала органов ВКС укажем на: сложность манипуляций во время служебных действий; гиподинамию; напряженную аналитико-синтетическую работу; технические факторы (шумы, вибрацию, механические колебания), деятельность в условиях электромагнитных колебаний; пребывание в замкнутой среде.

2. Факторы, связанные с организационными факторами:

– служебные перегрузки;

– нерациональное расписание и режим военной службы и отдыха, существенные нарушения режима дня;

– характер взаимоотношений с субъектами, которым принадлежит активная роль в вероятном стрессогенном воздействии на личность военнослужащего (семья военнослужащего, руководителя, коллектив военного подразделения);

3. Факторы, связанные с индивидуальными характеристиками работников:

– несоответствие уровня профессиональных навыков и индивидуальных психологических характеристик требованиям, предъявляемым содержанием профессиональной деятельности;

– психологическая неподготовленность лица к выполнению конкретного задания;

– уровень психологической саморегуляции (психологического самоуправления);

– отношения военнослужащего к собственному здоровью и к здоровому образу жизни;

– его самооценка своего душевного благополучия.

Таким образом, есть основания выделить группу объективных факторов (причин) психологического стресса персонала ВКС РФ, связанные с профессиональной деятельностью и действуют постоянно при выполнении персоналом задач, высокая сложность которых главным образом зависит от вида профессиональной деятельности.

Выводы. На основе результатов приведенного анализа сформулируем предварительные обобщения относительно психологических особенностей профессионального выгорания военнослужащих ВКС РФ. Во-первых, основное содержание профессиональной деятельности персонала ВКС РФ, которая заключается в выполнении комплекса задач, целью которых является отражение агрессии в воздушно-космической сфере и защита от ударов средств воздушно-космического нападения противника пунктов управления высших звеньев государственного и военного управления, группировок войск (сил), административно-политических центров, промышленно-экономических районов, важнейших объектов экономики и инфраструктуры страны, объективно влечет стрессогенный характер влияния условий профессионального быта военнослужащих ВКС РФ на их психическое состояние. Речь идет о воздействии комплекса стресс-факторов, который характеризуется наличием в процессе выполнения задач по охране государства раздражителей, вызывающих нарушение психической деятельности личности. Эти стресс-факторы имеют различную природу, что охватывает широкий диапазон – от физиологических до социально-психологических факторов. Во-вторых, действие стресс-факторов по дестабилизации профессиональной деятельности военнослужащих зависит прежде всего от специфики, особенностей определенного вида профессиональной деятельности. Доказано, что именно факторы последней имеют наибольшее влияние на психическое состояние военнослужащих и объективно вызывают в них чрезмерную эмоционально-психическую напряженность. Вот почему специфика их профдеятельности ставит повышенные требования к личности военнослужащего, состояния его здоровья и физического развития, выносливости психоэмоциональной сферы. В-третьих, причины психологического стресса персонала ВКС РФ, будучи зависимыми от основных факторов профессиональной деятельности, есть основания условно распределить на три группы в зависимости от источников формирования и развития профессионального выгорания: а) факторы, связанные с особенностями именно этого вида профессиональной деятельности, б) факторы организационно-деятельностного характера и в) факторы, обусловленные индивидуально-психологическими свойствами военнослужащих. В-четвертых, основную группу объективных факторов (причин и условий) перманентного психологического стресса личного состава ВКС РФ составляют те, которые непосредственно связаны с боевой задачей и действуют постоянно в процессе выполнения персоналом задач, то есть говорится о факторах содержательной и организационно-управленческой специфики профессиональной деятельности, которая происходит в особых условиях.

Список литературы

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

2. Зэер Э. Ф. Психология професиональных деструкций : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зэер, Э. Э. Сыманюк. – М.: Академ. Проект; Екатеринбург : Деловая кн., 2005. – 240 с.

3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 370 с.
4. Крапивина О. В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих : монография / Крапивина Ольга Валерьевна. – Тамбов : ТГУ, 2004. – 240 с.
5. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Психол. журн. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 158.
6. Сечко А. В. Профессиональное выгорание летного состава ВВС Российской Федерации: монография / А.В. Сечко. – М. : Воен. ун-т М-ва обороны Рос. Федерации, 2006. –201 с.
7. Сидоров П. В. Синдром эмоционального выгорания / П. В. Сидоров // Мед. газета. – 2005. – 8 июня (№ 43). – С. 32-40.
8. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания / М. М. Скугаревская // Мед. новости. – 2002. – № 7. – С. 3-9.
9. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориентированная монография / Э. Э. Сыманюк; под ред. Э. Ф. Зеера. – М. : Моек, психолого-соц. ин-т, 2005. –252 с.
10. Тимченко А. В. Психогении в экстремальных условиях. Боевая психическая травма и методы ее коррекции : метод, пособие / А. В. Тимченко. – Х. : ХВУ, 1995. – 91 с.

УДК 37.015:364.027

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Фадеева Мария Владимировна
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Челоусова Кристина Владимировна
обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
направленность «Психология и социальная педагогика»
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Аннотация: Данная статья посвящена выделению критериев психолого-педагогического сопровождению инклюзивного образования в школе и последующему их описанию. В статье рассмотрены условия организации инклюзивной образовательной среды и авторские классификации критериев и показателей оценки результативности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в начальной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования, условия организации инклюзивной образовательной среды, критерии эффективности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования: материально-технический, организационный, психолого-педагогический, социальный.

Abstract: This article is devoted to the allocation of criteria for psychological and pedagogical support of inclusive education in the school and their subsequent description. The article considers the conditions for the organization of an inclusive educational environment and author's classifications criteria and indicators for evaluating the effectiveness of psychological and pedagogical support for inclusive education in primary school.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support of inclusive education, conditions for organizing an inclusive educational environment, criteria for the effectiveness of psychological and pedagogical support for inclusive education: material, organizational, psychological, pedagogical, social.

Постановка проблемы. В настоящее время в России интенсивно развивается практика инклюзивного образования, которая изменяет образовательные условия и образовательную среду в образовательных организациях так, чтобы любой ребенок с любыми отличиями в здоровье или развитии смог обучаться вместе с другими детьми. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования младших школьников должно обеспечить создание системы комплексной помощи в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию, создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум их нормально развивающихся сверстников и овладение школьниками начальных классов специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками.

Цель статьи – выделить и описать критерии и показатели оценки результативности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в начальной школе.

Изложение основного материала исследования. Исследованиями в сфере инклюзивного образования, в том числе и психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в России занимаются С.В. Алехина, Е.Л. Агафонова, Д.З. Ахметова, Ю.В. Богинская, Л.В. Байбородова, М.Р. Битянова, В.Г. Гончарова, С.И.Гончарова, Е.И. Козакова, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, В.Г. Подопригора, Е.В. Попова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Ю.П. Симонова, А.К. Фадина, Е.Р. Ярская-Смирнова.

Образовательная организация, которая приняла концепцию инклюзивного образования, автоматически берет на себя обязательство изменить образовательную среду путем ее естественного и искусственного преобразования.

Определение критериев и показателей эффективности психолого-педагогического сопровождения основывается на условиях организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, которые должны осуществляться в образовательной организации [4, с. 28].

В методических рекомендациях С.В. Алехиной «Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях» к необходимым условиям организации инклюзивной образовательной среды относятся:

1. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса – создание условий для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здания и помещения образовательной организации, их пребывания и обучения в этом учреждении:

–подъемные средства, пандусы, специальные лифты;

– специально оборудованные учебные места, кабинеты специалистов сопровождения, туалеты, спортзалы,столовые;

– специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование.

2. Организационное обеспечение образовательного процесса – следующее условие организации инклюзивной образовательной среды. В него входят:

– нормативно-правовая база, т.е. внесение изменений в существующие и разработка новых локальных нормативно-правовых и регламентирующих документов;

– поиск необходимых ресурсов для полноценного осуществления инклюзивного образования;

– взаимодействие с внешними организациями и родителями.

3. Третье условие – организационно-педагогическое обеспечение, предполагающее:

– разработку и реализацию адаптированной основной образовательной программы и индивидуального учебного плана

– информационно-просветительское обеспечение;

– применение современных технологий образования и психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивной практики;

– адаптацию методик обучения и воспитания к особым образовательным потребностям обучающихся и воспитанников с ОВЗ.

4. Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса ориентировано на возможность постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к любой информации, связанной организацией образовательного процесса и условиями его осуществления. Образовательное учреждение, специалисты сопровождения должны иметь доступ к:

– печатным и электронным образовательным ресурсам, к электронным образовательным ресурсам, предназначенным для детей с ОВЗ,

– к библиотеке с печатными учебникам, учебниками с электронными приложениями, соответствующей учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы,

– научно-методической литературе по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике,

– фонду дополнительной литературы (детская художественная и научно-популярная литература для детей с ОВЗ;

5. Кадровое обеспечение:

– укомплектованность образовательного учреждения педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;

– уровень квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения в области образования детей с ОВЗ;

– непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и клинической детской психологии.

6. Комплексное и многоуровневое психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса:

– консолидация специалистов в разработке и реализации адаптированной основной образовательной программы и индивидуального учебного плана;

– оценивание успешности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в освоении программ и в случае необходимости внесение необходимых корректив, отслеживание динамики развития обучающегося;

– проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий;

– консультирование родителей и педагогических работников [1, с. 9-13].

В.В. Меренковой, Н.В. Новоселовой, Е.В. Резниковой выделен ряд критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса:

1. Индивидуализированный подход к каждому ребенку с ОВЗ. Составление индивидуального маршрутного листа, образовательного плана с учетом диагностических данных.

2. Организация активной, развивающей среды для детей с особенностями развития. Наличие в расписании дня времени и виды деятельности для самостоятельной активности детей.

3. Активное включение в образовательный процесс всех его участников: междисциплинарные команды, собрания, командные тренинги, координационный совет, проектные группы, родительские комитеты, с учетом мнений и пожеланий детей.

4. Комплексный подход. Проведение и обсуждение всеми специалистами сопровождения диагностики, составления и осуществление индивидуальной образовательной программы, наличие специалистов.

5. Разноплановость в организации процессов обучения и воспитания. Непосредственно к этому критерию относятся: вариативные образовательные программы, применение различных приемов, средств, методов образования, гибкая образовательная среда, также в этот критерий входит обязательная квалификация специалистов

сопровождения – наличие образования по разным методам работы, в том числе и с детьми с ОВЗ, наличие методических, дидактических пособий, обеспечивающих образовательный процесс.

6. Партнерское взаимодействие с семьей. Наличие договора с родителями о конкретной программе действий и план мероприятий с включением родителей.

7. Постоянное усовершенствование и корректировка образовательного плана. Выстраивание образовательного процесса в соответствии с потребностями детского контингента, обеспечение качественным штатным расписанием, научно-методической базой.[3, с.19-20].

Е.В. Попова выделила такие критерии эффективности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в начальной школе:

1) адаптация ребенка в образовательной организации: создание положительного психологического климата в образовательном учреждении, классе, коллективе педагогов и его повышение.

2) сопровождение педагога: повышение ответственности, знаний, педагогической компетенции, улучшение умений взаимодействия с детьми с ОВЗ и их родителями;

3) помощь ребенку в процессе обучения: повышение учебной мотивации, улучшение академических знаний учеников;

4) взаимодействие с семьей: повышение уровня знаний родителей о психофизиологических особенностях их детей, высокий уровень включенности и заинтересованности в школьную жизнь ребенка с ОВЗ;

5) воспитание личности: успешная адаптация и социализация ребенка, высокий уровень его саморазвития, участия в общественных делах, мероприятиях [2, с. 48].

На основе выше перечисленных условий организации инклюзивного образования и классификаций, были обобщены и выделены следующие критерии эффективности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования: материально-технический, организационный, психолого-педагогический, социальный.

Материально-технический критерий включает в себя организацию пространства, беспрепятственный доступ обучающихся с ОВЗ к объектам инфраструктуры, организацию временного режима обучения, рабочего места ребенка с ОВЗ, технические средства обучения для каждой категории детей с ОВЗ.

Показателями эффективности данного критерия выступают:

– санитарно-гигиенические, санитарно-бытовые, социально-бытовые нормы, своевременный ремонт, пожарная и электробезопасность;

–устройство пандусов;

– расширение дверных проемов;

– демонтаж дверных порогов;

– установка перил вдоль стен внутри здания;

– переоборудование и приспособление раздевалок, спортивных залов, столовых, классных комнат, кабинетов педагогов-психологов, учителей-логопедов, комнат психологической разгрузки, медицинских кабинетов;

– установка подъёмных устройств.

Организационный критерий эффективности, в него входит: нормативно-правовая база организации инклюзивного образования в образовательной организации, финансово-экономические условия, взаимодействие общеобразовательной организации и специалистов сопровождения с внешними организациями и родителями. Таким образом показателями выступают:

– наличие федеральных, региональных, локальных документов,

– договор с родителями, договор с территориальной ПМПК, ППМС центром.

– обеспечение компетентными кадрами, с соответствующим профессиональным образованием.

– повышение квалификации или профессиональная переподготовка по направлению инклюзивного образования.

Психолого-педагогический критерий:

– рост или стабильность показателей качества знаний, повышение психологической компетентности родителей и педагогов в воспитании и обучении детей с ОВЗ, психологическое здоровье детей. Показателями эффективности психолого-педагогического критерия являются:

– отсутствие прогулов без уважительной причины, посещение кружков, секций;

– консультирование родителей и учителей о психологических особенностях, методах и приемах во взаимодействии с детьми с ОВЗ.

– адекватная самооценка, отсутствие агрессии, наличие интересов или увлечений, отсутствие тревожности.

С***оциальный критерий***, в который входят:

– успешная адаптация и социализация ребенка;

– участие детей с ОВЗ во внутришкольных мероприятиях.

Были определены методы исследования каждого из вышеперечисленных критериев. Так, показатели материально-технического критерия будут исследованы с помощью методов наблюдения и контент-анализа, показатели организационного критерия с помощью контент анализа документации образовательной организации, показатели психолого-педагогического критерия будут исследованы с помощью таких методов, как контент-анализ текущих оценок по результатам контрольных срезов, тестов, итоговых оценок за четверть, полугодие и год по всем предметам, наблюдение на уроках, анализ плана работы педагога-психолога по консультативному направлению, методика «Лесенка» В.Г. Щур, методика «Карта интересов для младших школьников» А.И. Са-

венкова, графическая методика «Кактус» (М.А. Памфилова) для определения школьной тревожности обучающихся, показатели социального критерия были исследованы с помощью методов наблюдения и контент-анализа отчетности специалистов сопровождения.

Выводы. Таким образом, на основе анализа научной литературы по психолого-педагогическому сопровождению были выделены и описаны критерии и показатели оценки результативности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в начальной школе: материально-технический, организационный, психолого-педагогический, социальный, на основе которых будет возможно определить уровни осуществления психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в начальной школе и возможна последующая реализация мониторинга, для оценивания качества исследуемого процесса в образовательной организации.

Список литературы

1.Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: МГППУ, 2012. – 92 с.

2. Попова, Е.В. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебно-практическое пособие / Е.В. Попова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 149 с.

3. Сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и речевыми нарушениями в условиях инклюзии: методич. рекомендации / сост. Е.В. Резникова, Н.В. Новоселова, В.В. Меренкова. – Челябинск: Изд-во Юж-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 107 с.

4. Шевчук Л.Е. «Гибкие» классы – форма оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями развития в условиях интегрированного обучения / Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. – 143 с.

УДК [323.14:373]-053.6

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Филимонов Сергей Павлович

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиала)ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В данной статье анализируется сущность, признаки и проблема экстремизма в молодежной среде, применение компетентностного подхода к системе профилактики экстремизма среди школьников.

Ключевые слова: экстремизм, компетентностный подход, профилактика экстремизма.

Annotation. This article analyzes the essence, features and problem of extremism among young people, the use of competence-based approach to the system of prevention of extremism among schoolchildren.

Keywords: extremism, competence approach, prevention of extremism

Постановка проблемы. В настоящее время проблема распространенности экстремизма среди молодежи в силу их наибольшей уязвимости становится масштабной. Данная проблема с каждым годом требует более пристального внимания государства к социальной жизни подрастающего поколения, а также применению эффективных мер по профилактике экстремизма среди детей школьного возраста. Одно из основных мест в работе специалистов по предотвращению и профилактике экстремизма среди старших школьников занимает компетентностный подход, позволяющий наиболее полно и эффективно осуществлять не только борьбу с экстремизмом, но и его профилактику.

Цель данной статьи – анализ компетентностного подхода в системе профилактики экстремизма среди старших школьников.

Изложение основного материала исследования. Проблема экстремизма является одной из наиболее значимых проблем современного российского общества. Его распространению способствует множество причин, начиная от многонациональности и многоконфессиональности данного общества и заканчивая воспитательным потенциалом семьи и окружения, в котором формируется подрастающее поколение.

Современным исследованиям феномена экстремизма посвящены труды: И.П. Добаева, В.Н. Иванова, Н.Я. Лазарева, Е.Г. Ляхова, Р. Максуда, Г.И. Морозова, В.В. Никитаева, Д.В. Ольшанского, А.В. Попова, К.Н. Салимова, А.И. Фурсова, Ю.В.Чуфаровского и др. Проблемой противодействия экстремизму и терроризму занимались такие ученые, как А.В. Березина, И.И. Бондаревского, А.А. Баева, М.А. Громова, Г.К. Дубовца, В.И.Иванова, В.П. Илларионова, И.Е. Ложкина, О.Ю. Манина, В.Д. Малкова, А.Ф. Майдыкова, Н.А. Марьяшина, А.В. Мелехина,

Понятие «экстремизм» в юридической литературе подразумевает под собой прежде всего общественно опасные деяния, связанные с нарушением правовых норм, предусмотренных Уголовным кодексом Российской Федерации [7].

Экстремизм относится к приверженности крайним взглядам и мерам, которые навязываются извне физическими лицами, либо антиобщественными организациями и группировками [3].

Экстремистская деятельность в Федеральном Законе «О противодействии экстремистской деятельности» определяется в первую очередь как демонстрирование особой символики, сходной с нацистской, деятельность лиц и организаций по планированию и реализации насильственных действий, совершения массовых беспорядков, присвоение власти, хулиганские деяния, а также призывы к осуществлению данных действий, их финансовое обеспечение [6].

Как известно, подростковый и юношеский возраст – это период формирования мировоззрения, ценностных ориентаций, мнений, установок. Именно люди, находящиеся в таких возрастных рамках наиболее подвержены

влиянию убеждений сверстников, авторитетных лиц, сложнее адаптируются в стремительно изменяющихся условиях жизни общества. У них остро проявляется чувство справедливости и стремление изменить, усовершенствовать окружающий мир. Поэтому, многие подростки находят наиболее эффективным способом борьбы с окружающей действительностью – экстремистские действия.

Выделяют следующие основные виды молодежного экстремизма: политический, уголовный, национальный, религиозный, оккультный, спортивный. Основная часть экстремистских проявлений среди подрастающего поколения происходит на религиозной и межнациональной почве. Вместе с достаточно разнообразными проявлениями указанных выше видов экстремистской активности, выделяется общая основа, объединяющая их, – деструктивная направленность, которая сопровождается агрессивным, жестоким характером проявлений, не имеющим конкретной цели. Негативная, протестная волна членов экстремистской молодежной организации может с легкостью быть направлена ее организаторами в соответствии с характером преследуемых ими политических, экономических или иных целей. Протестными движениями молодежи, доведенными до экстремистского характера, умело пользуются и оппозиционные политические силы.

Для того, чтобы направить подрастающее поколение в сторону позитивного для общества развития, в образовательных учреждениях должна проводится эффективная работа по профилактике экстремизма, особенно среди подростков.

Важной составляющей профилактики экстремизма является применение компетентностного подхода к обучающимся, их родителям, учителям и другим субъектам, составляющим окружение подростка.

Под компетентностью В.С. Безрукова понимает владение необходимыми знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные мнения, суждения и оценки. Автор имеет в виду уровень умений личности, который отражает в необходимой мере степень соответствия определенной компетенции и, тем самым, позволяет действовать наиболее конструктивно в постоянно изменяющихся условиях жизни общества [2].

Обращая внимание на когнитивный компонент в структуре компетентности, М.М. Кашапов определяет ее как особенный тип организации предметно-специфических знаний, который позволяет выбирать и реализовывать наиболее эффективные решения в соответствующей данной компетентности области деятельности [4].

С точки зрения О.Е. Лебедева, компетентностный подход является совокупностью общих принципов определения целей образования, формирования содержания образования, неотъемлемой организации образовательного процесса и оценки эффективности результатов [5].

Таким образом, компетентностный подход предполагает наличие необходимых знаний, умений, навыков и способов поведения в определенной сфере. В данном случае, это знания о сущности и вреде экстремизма, умения бороться с данным образованием, научиться совершать более конструктивные действия, стремление принести пользу обществу и реализовать все жизненные перспективы.

Поэтому, данный подход включает в себя такие действия специалистов, как:

– повышение уровня знаний о феномене экстремизма, его видах, проявлениях, ответственности за совершения экстремистских деяний в Российской Федерации, а также их вреде для окружающих людей, в том числе родственников и друзей подростков;

– массовая разъяснительная работа среди молодежи с привлечением специалистов в области обществоведения, психологии, юриспруденции, средств массовой информации;

– формирование социально-культурной активности личности, а также условий для ее реализации в сфере культурного досуга, образования и спорта;

– информационная поддержка с целью формирования антитеррористического сознания молодежи с использованием средств массовой информации и сети Интернет;

– введение в программы учебных заведений преподавание курсов по толерантности, основ традиционных религий, также содействие профориентации и самоопределению;

– обучение подрастающего поколения основам традиционных религий, которых придерживаются родители детей и с которыми дети изъявляют желание познакомиться, начиная со школьной скамьи, заканчивая вузами;

– обучение навыкам поведения в жизненно опасных и экстремальных ситуациях, навыкам эффективной саморегуляции и повышения стрессоустойчивости, а также коммуникативных способностей.

Так же, профилактика экстремизма подрастающего поколения включает создание необходимых предпосылок для воспитания толерантного отношения к окружающим, социально ответственной личности с развитым чувством патриотизма, а также оказание государством и общественными организациями помощи подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, осуществление их социальной адаптации.

Реализация компетентностного подхода позволит преодолеть проявления экстремистских установок личности, выделенные Ю.А. Акуниной:

– неумение сформировать позитивные жизненные стратегии;

– неуважение к представителям других национальностей и инакомыслящим в силу разнообразных личных причин;

– неопределенная жизненная позиция, отсутствие заинтересованности к изменениям, происходящим в стране и мире, потребительское отношение к жизни;

– жестокая, агрессивная форма проявления интолерантности и неуважения;

– пониженный уровень самооценки, который способствует развитию конформности среди сверстников;

– направленность исключительно на себя, показывающая безразличие к потребностям других, приоритетность в решении собственных проблем;

– отсутствие интересных доступных форм досуга для подрастающего поколения [1].

В настоящее время, реализация компетентностного похода в профилактике экстремизма опирается на организацию воспитательной деятельности, помогающей повысить устойчивость молодежи к экстремизму.

Следовательно, молодые люди должны быть в центре внимания образовательных организаций, высших учебных заведений, а также государства. Педагогам необходимо создавать наиболее безопасное и комфортное пространство для подрастающего поколения, возможность выступления и поддержания диалога, чтобы молодежь имела возможность принять участие в дискуссии, которая может охватывать множество спорных вопросов.

Необходимым аспектом является поддержка молодых людей самоидентификации и самопознании, особенно в те периоды, когда им предоставляется возможность задуматься над несколькими аспектами своей идентичности. Также необходимо формировать навыки критического мышления.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что формирование необходимых компетенций у подростков в области экстремизма и борьбы с ним, является первым шагом в эффективном искоренении данной проблемы из жизни общества и намерений молодежи. Данная проблема показывает крайние последствия неэффективной воспитательной и профилактической работы, несформированных знаний и умений, дающим возможность молодежи развиваться самим и развивать общество, частью которого они являются. Поэтому в социально-педагогическую деятельность необходимо внедрять и применять эффективные методы не только борьбы, но и профилактики экстремизма, проводить работу по адаптации и социализации подрастающего поколения к изменяющимся условиям среды, развивать соответствующие качества и способствовать организации досуга каждого ребенка.

Список литературы

1. Акунина Ю.А. Социально-культурные условия профилактики экстремизма в молодежной среде: дис. ... канд. педаг. наук. Москва. 2005. – С. 79-81.
2. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и. перераб. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.
4. Кашапов, М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций / М.М. Кашапов / Под научн. ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии / О.Е. Лебедев. – 2004. – № 5. – С.3-10.
6. О противодействии экстремистской деятельности: Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ (ред. от 29.04.2008) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 30. – Ст. 3031.
7. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 21.07.2011) (с изм. и доп., вступающими в силу с 07.08.2011) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.

УДК 37(470)«20»

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СООТВЕТСТВИИ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ФГОС 3++

Хитрова Анна Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийский институт социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье проанализировано содержание федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в части требований к результатам освоения программы бакалавриата. В соответствии с новым ФГОС 3++, профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов. Автором определены профессиональные компетенции, а также примерные дисциплины, формирующие их.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, профессиональный стандарт, психолого-педагогическое направление, профессиональные компетенции.

Annotation. The article analyzes the content of the federal state educational standard of higher education in terms of the requirements for the results of the bachelor's program. In accordance with the new GEF 3 ++, the professional competencies established by the bachelor's program are formed on the basis of professional standards. The author defines professional competencies, as well as exemplary disciplines that form them.

Key word: federal state educational standard of higher education, professional standard, psychological and pedagogical direction, professional competence.

Постановка проблемы. В соответствии с новой редакцией Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ статья 11 части 7 с 1 июля 2016 г. федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования (ФГОС ВО) должны формироваться на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии) в части требований к профессиональной компетенции выпускников, причём ФГОС ВО должны быть приведены в соответствие с вышеуказанной нормой до 1 июля 2017 г. [6]. Данное положение реализовано в ходе принятия ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №°122, зарегистрировано в Минюсте РФ 15 марта 2018 г., № 50364) [7].

Цель статьи – проанализировать содержание ФГОС ВО направления подготовки 44.04.03 Психолого-педагогическое образование и определить профессиональные компетенции в соответствии с выбранными видами профессиональной деятельности и с учетом содержания профессиональных стандартов.

Изложение основного материала исследования. Федеральные государственные образовательные программы высшего образования по многим направлениям подготовки уже разработаны и приняты в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вследствие чего, образовательным организациям предоставляются широкие возможности в части разработки содержания образования и определения профессиональных компетенций. При этом, во ФГОС есть пункт, согласно которому «… организация разрабатывает программу бакалавриата в соответствии с ФГОС ВО, с учетом соответствующей примерной основной образовательной программы (ПООП)» [7]. В силу того, что ПООП по направлению подготовки 44.04.03 Психолого-педагогическое образование в настоящее время отсутствует, перечень профессиональных компетенций нами определен на основе выбранных видов профессиональной деятельности и анализа профстандартов.

К областям профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу бакалавриата, могут осуществлять профессиональную деятельность, относятся: 01 Образование и наука, 03 Социальное обслуживание. В свою очередь, данные области профессиональной деятельности позволили определить перечень профессиональных стандартов, в частности: «Специалист в области воспитания» [1], «Специалист по работе с семьей» [2], «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» [3], которые повлияли на выбор профессиональных компетенций. Так, из профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [1] нами выделены 5 обобщенных трудовых функций (ОТФ): социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации; организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации; организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса; воспитательная работа с группой обучающихся; тьютерское сопровождение обучающихся.

Профессиональный стандарт «Специалист по работе с семьей» [2] позволил выбрать одну ОТФ – деятельность по выявлению разных типов семей и семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, с целью оказания им помощи, а стандарт «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» [3] – две ОТФ: обеспечение и защита прав и законных интересов несовершеннолетних, выявление детей, нуждающихся в помощи государства, содействие оказанию помощи семьям с детьми.

Таким образом, анализ профстандартов позволил определить перечень профессиональных компетенций, а также предполагаемые дисциплины, формирующие их (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Примерный перечень профессиональных компетенций

№ п/п	Обобщенная трудовая функция	Профессиональная компетенция	Примерные дисциплины, формирующие профессиональные компетенции
1.	Социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации	Способен к оказанию социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации	1. Теория и практика поддержки обучающихся. 2. Психологические основы социализации. 3. Психологическая служба в образовании. 4. Возрастная педагогическая психология.
2.	Организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации	Способен к организации деятельности детских общественных объединений в образовательной организации	1. Социально-педагогическая деятельность в детских и молодежных организациях. 2. Самоопределение и профессиональная ориентация. 3. Психологическая служба в образовании.
3.	Организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса	Способен к организационно-педагогическому обеспечению воспитательного процесса	1. Технологии социально-педагогической деятельности. 2. Практикум по решению социально-педагогических задач. 3. Социально-педагогическое проектирование. 4. Образовательные программы дошкольного, начального, общего и дополнительного образования.
4.	Воспитательная работа с группой обучающихся	Способен к организации воспитательной работы с группой обучающихся	1. Педагогика. 2. Организация досуговой деятельности. 3. Поликультурное образование. 4. Социальная педагогика.
5.	Тьютерское сопровождение обучающихся	Способен к тьютерскому сопровождению обучающихся	1. Основы работы тьютера. 2. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. 3. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. 4. Общая и экспериментальная психология.
6.	Деятельность по выявлению разных типов семей и семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, с целью оказания им помощи	Способен к выявлению разных типов семей и семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, с целью оказания им помощи	1. Социально-педагогическое сопровождение семьи. 2. Основы психолого-педагогического консультирования. 3. Основы тренинговой работы. 4. Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности.
7.	Обеспечение и защита	Способен к обеспечению и	1. Социальная защита детства.

	прав и законных интересов несовершеннолетних	защите прав и законных интересов несовершеннолетних	2. Введение в профессию.
8.	Выявление детей, нуждающихся в помощи государства, содействие оказанию помощи семьям с детьми, находящимся в трудной жизненной ситуации	Способен к выявлению детей, нуждающихся в помощи государства, содействию оказания помощи семьям с детьми, находящимся в трудной жизненной ситуации	1. Психолого-педагогическая диагностика. 2. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения. 3. Социально-педагогическое сопровождение семьи.

Выводы. Анализ содержания ФГОС ВО направления подготовки 44.04.03 Психолого-педагогическое образование позволил обозначить области профессиональной деятельности, на основании чего, нами выбраны виды профессиональной деятельности – педагогическая и сопровождение, что в свою очередь, определило выбор профессиональных стандартов. Из каждого выбранного профессионального стандарта выделены обобщенные трудовые функции, реализуемые в системы подготовки будущих специалистов как профессиональные компетенции. Кроме этого, нами составлен примерный перечень профессиональных компетенций и дисциплин, формирующих их.

Список литературы

1. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 № 45406); URL: http: //www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498.
2. Приказ Минтруда России от 18.11.2013 № 683н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по работе с семьей» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.12.2013 N 30849); URL: http: //www.consultant.ru.
3. Приказ Минтруда России от 18.11.2013 № 680н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.12.2013 № 30850); URL: http: //www.consultant.ru.
4. Руднева, И. А. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (социальный педагог): особенности внедрения / И. А. Руднева // Социальная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 78–82.
5. Сморчкова, Т. В. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (социальный педагог) как основа проектирования образовательных стандартов нового поколения и образовательных программ / Т. В. Сморчкова // Социальная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 20–26.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЭ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №°122, зарегистрировано в Минюсте РФ 15 марта 2018 г., № 50364).

УДК 159.923.2

СПОСОБЫ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОЗНАНИЕ СТУДЕНТА

Шайкина Елена Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

Луганского национального университета имени Тараса Шевченко г. Луганск, Луганская Народная Республика

Аннотация. В статье поднимается проблема манипуляторного воздействия средств массовой информации на студенческую молодежь. Представлена концептуальная база защиты обучающихся от манипуляторного воздействия медиапространства, представлены рекомендации по восприятию информационной среды.

Ключевые слова: информационная среда, медиапространство. Критическое мышление, медиаобразование, студенческая молодежь.

Abstract. The article raises the problem of the manipulative influence of the media on student youth. A conceptual framework for the protection of students from the manipulative impact of the media space is presented, and recommendations on the perception of the information environment are presented.

Key words: information environment, media space. Critical thinking, media education, student youth.

Постановка проблемы. В периоды различных кризисов существенно повышается социальная напряженность и ухудшается состояние психического здоровья граждан. Средства массовой информации во многом способствуют этому. Задействование СМИ эмоциональной сферы аудитории инициирует состояние стресса и хронической неуверенности в завтрашнем дне, что вызывает у пользователей информационного пространства неврозы, бессонницу, повышенное артериальное давление, депрессию.

Самая распространенная рекомендация психологов на сегодняшний день – свести к минимуму прослушивание телевизионных новостей, которые несут негативную информацию. Однако самоустранение от телевизионной новостной информации не является решением проблемы, т.к. для управления ситуацией и успешного преодоления обусловленных кризисом проблем, актуальным является получение объективных данных обо всех, происходящих в реальном режиме времени, событиях[3, 57]. В связи с этим встает проблема психологической защиты личности от информационного стресса.

Студенческая молодежь принадлежит к той возрастной категории населения, которой свойственно ориентироваться на «успешность», «профессиональную самореализацию». Этому способствует большая гибкость психики молодого человека, ее способность быстро и относительно безболезненно осваивать новые способы жизнедеятельности, формировать новые стандарты поведения. Вместе с тем молодой человек намного острее

воспринимает разные проявления общественной несправедливости, профессиональные неудачи, негативные изменения в личной жизни. Отсутствие надлежащего опыта и информационно-психологической компетентности не позволяет адекватно реагировать на негативные информационные импульсы, противостоять негативным влияниям информационной среды, чувствовать разницу между реальностью и виртуальным миром. В результате молодежь в большей мере, чем взрослые, поддается манипулятивным влияниям со стороны заинтересованных субъектов политической жизни, усваивает асоциальные ценности и формы поведения, продуцирует новые мифологемы. Несформированность психики молодого человека способствует нечеткости смыслов жизнедеятельности, размытости идеалов и вкусов, частому их изменению, ценностной дезориентации и слепому копированию инородных, навязанных средствами массовой информации, форм поведения. Однако при условии сформированности мировоззренческих установок, поведение личности отличается целенаправленностью, осмысленностью, отсутствием противоречий.

Проблемам манипуляции общественным сознанием посвящены работы О. П. Березкиной, В. М. Герасимова, О. В. Мухиной, О. Б. Негодаевой, Р. В. Сального, С. Б. Цимбаленко.

Цель статьи – представить разработанные для студенческой молодежи рекомендации по нейтрализации воздействия информационного пространства.

Изложение основного материала исследования. Проблема влияния на массовое сознание связана с ярким проявлением тенденции манипуляторного воздействия средств массовой информации на общество. При этом в условиях усложнения и динамичности социальных процессов, увеличения различных источников массовой информации, человеку становится все труднее ориентироваться в информационном пространстве. При этом коммуникационная среда все больше носит массовый, нежели межличностный характер. Расширение медиапространства увеличивает психологические нагрузки и усложняет возможность анализа и ориентировки аудитории в медиасреде.

Еще одной характерной особенностью современного воздействия на массовое сознание является использование особых языковых приемов манипулирования, которые являются скрытыми для потребителя, но при этом оказывают сильное психологическое воздействие задействуя когнитивную сферу личности. Информация, как правило, подается с соответствующими комментариями, тем самым убирая необходимость приложения мыслительных усилий для анализа и интерпретации материала пользователями. Подача информации зачастую носит мозаичный характер, что так же снижает активизацию критического мышления и потребность в аналитическом подходе к ее восприятию. Формируется поверхностное внимание.

Авторы новостных текстов задают готовые модели восприятия событийного контекста реальности, используя стереотипность и некритичность мышления молодой аудитории [4].

Индивид постоянно нуждается в получении информации, но в современном мире почти вся информация «личностно не верифицируема, т.е. истина не может быть однозначно проверена в непосредственном индивидуальном опыте» [2, с. 81], что приводит к восприятию оперативной, сенсационной, беспрерывной и доступной информации в СМИ, как единственной истинной и достоверной. Молодежь отличается доверчивостью, не обладает достаточным социальным опытом: это «люди информированные, но еще не компетентные» [1, с. 54].

Перед современной медиапедагогикой и психологией встает задача предупреждения чрезмерного влияния СМИ на студенческую молодежь, снижения степени манипуляционного ущерба, формирования у молодежи устойчивости к медиаманипуляцям.

В. В. Волкова, Н. И. Чеботарева предлагают концептуальную базу проблемы защиты обучающихся от манипулятивного воздействия, представленную в трех аспектах, а именно:

- «инъекционной» теории (смягчение негативного эффекта медиавоздействия на молодежную аудиторию);
- теории «формирования критического мышления» (анализ влияния медиатекстов на индивида, развитие критического мышления учащихся к медиаинформации);
- семиотической теории (обучение правилам декодирования медиатекста, умению разграничивать реальность и медиарепрезентацию) [2].

В процессе работы по нейтрализации информационного воздействия на сознание студента (на базе Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля) нами были разработаны рекомендации по восприятию информационной среды.

1. Использование критического мышления при анализе любой информации (логика событий, причинно-следственные связи, приведение контраргументов, подбор аналогий и т.д.).
2. Исключение эмоционального компонента из подаваемого материала. Распространенные прием манипуляторов – задействование эмоциональной сферы, т.к. эмоции очень трудно контролировать разумом.
3. Повышение общего, интеллектуального и культурного уровня развития личности способствует нейтрализации информационного воздействия на сознание этой личности.
4. Обсуждение информации с другими людьми с установкой услышать мнения другого. При этом человек либо утверждается в своем мнении, либо пересматривает его.
5. Развитие чувства собственного достоинства личности и ответственности за свои поступки и свою судьбу. Человек с такими качествами в большей степени склонен к принятию самостоятельных решений и объективному анализу ситуации.
6. Сокращение времени на просмотр новостей (особенно в вечернее время, перед сном).
7. Формирование кредита двери к разным каналам информации. Чем проще риторика и предлагаемые способы решения ситуации, тем сильнее хотят повлиять на массовое сознание. Каналы с низкосортными,

низкокультурными программами (скандальные шоу, реклама посредственных личностей, сексуальная раскрепощенность и т.д.) рассчитаны на невежественную, необразованную публику. Такой публикой проще управлять.

8. Вычленения такого приема манипуляции как запугивание. Создается стрессовая ситуация и тут же предлагается способ решения, необходимый манипуляторам (угроза экономического кризиса заставляет население смирится с отменой властями социальных реформ).

9. Использование чувства юмора при восприятии любой ситуации. То, что становится смешным, перестает быть проблемным и страшным. Если явление вызывает смех оно перестает быть жизнеспособным. Этот прием безусловно относится не ко всем новостям, но эффективен при манипуляции массовым сознанием (появление анекдотов).

Выводы. Способы манипуляции общественным сознанием постоянно совершенствуются идет трансформация медийных технологий и модификация способов манипуляции сознанием с учетом языковой среды, менталитета, новых каналов информации. Педагогам и психологам следует отслеживать эти изменения с целью адекватного реагирования при работе по нейтрализации информационного воздействия на сознание студента.

Список литературы

1. Волков, Б. С. Психология юности и молодости: учебное пособие / Б. С. Волков. – М., 2006. – 256 с.
2. Волкова, В. В., Чеботарева, Н. И. Развитие медиакомпетентности студентов: от теории к практике / В. В. Волков, Н. И. Чеботарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mic.org.ru/index.php/mediaedu/1-12/31-cheb-volk.
3. Жилавская, И. В. Медиаобразование молодежной аудитории / И. В. Жилавская. – Томск, 2009. – 322 с.
4. Чернышева, Т. В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России: монография / Т. В. Чернышева. – М., 2009. – 296 с.

УДК [159.944:37.011.3]-051

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Барановская Алина Васильевна

обучающаяся 1курса, направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, программа магистратуры «Психология и социальная педагогика», Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раскалинос Валерия Николаевна

Аннотация. В статье анализируется понятие «профессиональное выгорание», раскрывается сущность профессионального выгорания руководителя образовательной организации, анализируются факторы, приводящие к профессиональному выгоранию.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, руководитель образовательной организации.

Abstract. The article analyzes the concept of “professional burnout”, reveals the essence of professional burnout of the head of the educational organization, analyzes the factors leading to professional burnout.

Keywords: professional burnout, the head of the educational organization.

Постановка проблемы. Профессиональная деятельность руководителей образовательных организаций относится к наиболее сложным и ответственным видам деятельности. Она характеризуется значительной интеллектуальной и эмоциональной нагрузкой, постоянным взаимодействием с людьми, содержит элементы творчества, связана с управлением процессом обеспечения гармоничного развития обучающихся, сохранением их жизни и здоровья, требует значительных волевых усилий и проявления стрессоустойчивости. Перечисленные особенности часто приводят к стрессу, который в свою очередь может стать причиной профессионального выгорания руководителя.

Цель статьи – рассмотреть специфику профессионального выгорания руководителей образовательных организаций.

Изложение основного материала исследования. Феномен «выгорания» широко распространен среди представителей разных профессий, но прежде всего ему подвержены люди, работающие в системе «человек-человек». Впервые термин «выгорание» (англ. – «burnout», происходит от «burned-out», синоним – drugged-out – выжатый, уставший) встречается в работе Х. Брэдли, опубликованной в 1969 году. Однако широкое распространение рассматриваемое понятие получило несколько позже – в 1974 году, благодаря исследованию американского ученого Х. Дж. Фрейденбергера, который описал психологическое состояние, возникающее у специалистов, общающихся с пациентами кризисных центров и психиатрических клиник.

На современном этапе наука рассматривает выгорание в рамках психологии стрессовых состояний (выгорание как результат стресса), психологии профессиональной деятельности (выгорание как форма профессиональной деформации) и экзистенциальной психологии (выгорание как состояние физического и психического истощения, возникающее в результате длительного пребывания в эмоционально напряженных ситуациях).

К представителям первого направления можно отнести С. Гремлинга и С. Ауэрбаха, рассматривающих профессиональное выгорание как стрессовую реакцию, возникающую в результате длительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Г. Робертс считает, что профессиональное выгорание – это группа симптомов, проявляющихся в изменениях в проведении, мышлении, чувствах и здоровье человека и появляющихся вместе, но не одновременно. По мнению автора, выгорание не является научным конструктом, а выступает как общее название длительного рабочего стресса и конкретных видов профессионального кризиса [5].

Второе направление представлено исследованиями К. Маслач, которая описывает выгорание как феномен, влияющий на профессиональную идентификацию и поведение работников и сопровождающийся потерей интереса к работе и проявлениями негуманного отношения к клиентам.

Представители третьего направления – А. Пайнс и И. Аронсон определяют выгорание как состояние физического и эмоционально-психического истощения, вызванное длительным воздействием ситуаций, вызывающих интенсивные отрицательно окрашенные эмоциональные реакции.

Серьезным шагом для перехода исследований профессионального выгорания на качественно новый уровень стало создание валидного и надежного инструментария: «Шкалы профессионального выгорания для специалистов сферы охраны здоровья» Дж. Джонса, «Опросника выгорания К. Маслач», «Измерение выгорания» (А. Пайнс, И. Аронсон) и др., что позволило стандартизировать исследования и популяризировать проблему выгорания [3].

Отечественные ученые рассматривают профессиональное выгорание как определенный механизм защиты. Так, В.В. Бойко обращает внимание на то, что выгорание представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1].

С характеристикой В.В. Бойко схоже определение М.В. Борисовой, согласно которому профессиональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [2].

На основе анализа научной литературы можно констатировать, что профессиональное выгорание руководителя образовательной организации представляет собой психическое, эмоциональное и физическое истощение, развивающееся на фоне профессионального стресса и включающее совокупность негативных переживаний, связанных с профессиональной деятельностью, педагогическим коллективном, самой организацией.

Исследования синдрома «профессионального выгорания» включают не только проблему определения его сущности, но и выявление факторов, детерминирующих его. Н.Е. Водопьянова, А.Б. Серебрякова, Е.С. Старченкова выделили три основных группы факторов, содержащих риск возникновения выгорания: личностные, ситуационные и профессиональные [4].

Личностные факторы – незащищенность, социально-экономическая нестабильность, социальная и межличностная изоляция, неконструктивные модели поведения, высокая мотивация власти, слабая «Я-концепция», низкая профессиональная мотивация.

Ситуативные факторы – социальное сравнение и оценка других, несправедливость, неравенство отношений, негативные, напряженные отношения с коллегами и подчиненными.

Профессиональные факторы – когнитивно сложные коммуникации, эмоционально-насыщенное деловое общение, необходимость постоянного саморазвития и повышения профессиональной компетентности, адаптация к новым людям, отсутствие готовых решений, необходимость творческого поиска и т.д.

Профессиональное выгорание руководителей образовательных организаций может возникать вследствие различных факторов или их совокупности: постоянной напряженности, связанной с необходимостью внутренней настройки на определенное поведение; мобилизации всех сил на активные и целесообразные действия; постоянным нахождением в состоянии повышенной ответственности за обучающихся, педагогический коллектив; потребности держать под контролем различные компоненты образовательного процесса, административно-хозяйственную работу; многофункциональной социально-ответственной деятельностью в условиях информационных перегрузок.

Однако, по мнению ряда ученых, источником профессионального выгорания является не только профессиональная ситуация, но и сама личность работника (К. Маслач, Л.Б. Миллс). Это очень важное утверждение, так как анализ стрессовых ситуаций, в которых оказывается человек, может стать эффективным средством профилактики выгорания. Кроме того, можно констатировать, что профессиональная деятельность руководителя образовательной организации выступает лишь поводом для возникновения стрессового состояния. При этом истинные причины стресса – личностные особенности руководителя, его мировоззрение, потребности, мотивы и цели, стереотипы восприятия, позиции в межличностном взаимодействии и т.д. Любой аспект профессиональной деятельности может стать причиной выгорания если он расценивается руководителем как превышающий его возможности.

Выводы. Таким образом, руководители образовательных организаций подвергаются интенсивному воздействию внешних (особенности профессиональной деятельности) и внутренних (индивидуальные характеристики руководителя как профессионала) факторов, приводящих к профессиональному стрессу и возникновению профессионального выгорания, которое представляет собой психическое, эмоциональное и физическое истощение. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в обосновании психолого-педагогических условий профилактики профессионального выгорания руководителей образовательных организаций.

Список литературы

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.

2. Борисова, М.В. Профессиональное выгорание как негативный феномен профессионального становления личности / М.В. Борисова // Психологические аспекты профессионального становления : сб. материалов Всероссийской межвузовской науч. конф. – М. : РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. – С. 13–20.

3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд.– СПб. : Питер, 2008. – 336 с.

4. Водопьянова, Н.Е. Синдром профессионального выгорания в управленческой деятельности / Н.Е. Водопьянова, А.Б. Серебрякова, Е.С. Старченкова // Вестник СПбГУ. – Сер. 6. – Вып. 2. – № 13. – 2008. – С. 83-91.
5. Гремлинг, С. Практикум по управлению стрессом. / С. Гремлинг, С. Ауэрбах. – СПб. : Питер, 2002. – 240 с.

УДК 159.922.4/6-044.352-053.6

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Белецкий Максим Валерьевич,
обучающийся 2 курса, направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование,
программа магистратуры «Практическая психология образования»,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,
Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент Фадеев Владислав Иванович

Аннотация. В статье определены психолого-педагогические условия успешного формирования межэтнической толерантности у старшеклассников, рассмотрены факторы становления социальной зрелости и толерантности старшеклассников, к которым относятся семья, школа, группа сверстников, средств массовой информации, молодежные организации и стихийные группы.

Ключевые слова: толерантность, межэтническая толерантность, старший школьный возраст.

Abstract. The article defines the psychological and pedagogical conditions for the successful formation of interethnic tolerance among senior pupils, considers the factors of the emergence of social maturity and tolerance of high school students, including the family, school, peer group, the media, youth organizations and spontaneous groups.

Key words: tolerance, interethnic tolerance, senior school age.

Постановка проблемы. Среди многих проблем межгосударственного и внутригосударственного взаимодействия между различными слоями населения и социальными группами все острее встает проблема конструирования бесконфликтного сосуществования граждан различного этнического происхождения в пределах одного государства; понимание и позитивное восприятие и адаптация их в социальной реальности этнокультурного и этноречевого разнообразия современного мира. Исходя из этого, важным направлением психологических исследований является разработка и внедрение в жизненную практику межличностных моделей межэтнического толерантного взаимодействия представителей различных народов и носителей различных этничностей. Такие практики и модели должны способствовать бесконфликтным и толерантным взаимоотношениям в Республике Крым.

Цель статьи – исследовать особенности формирования и специфику развития межэтнической толерантности в старшем школьном возрасте.

Изложение основного материала исследования. Исследование межэтнической толерантности проводились в рамках этнопсихологии (П. И. Гнатенко, В. Г. Крысько, А. А. Налчаджяна, Н. И. Пирен); этносоциологии (В. Б. Евтух, А. В. Хижняк), этнологии (С. В. Лурье, В. А. Тишков), этнографии (С.А. Токарев), социально-культурной антропологии и психологии (Л. П. Нагорная), социальной психологии (И.С. Кон, Н. М. Лебедева, П. М. Шихирева и др.).

В современных условиях в каждом регионе Российской Федерации есть социокультурные особенности, которые определяют развитие межэтнического диалога и направления социокультурного развития образовательной среды. В процессе формирования личности старшеклассника большое влияние имеет постоянное изменение состава субъектов межэтнического общения. Такие условия обосновывают необходимость внедрения в содержание образования таких компонентов, которые будут способствовать формированию толерантности подростков в полиэтнической среде на основе определенной учебно-воспитательной работы, смогут обеспечить сохранение целостности личности ученика, а также активизировать процесс межэтнического диалога.

Проблему формирования коммуникативной толерантности подростков, а также специфике социально-психологических условий, посвящены труды отечественных ученых, таких как А. М. Большакова, А. М. Горская, А. Б. Коваленко, И. В. Федосеева и др. Исследователи указывают на значимый потенциал этнических культур в формировании и развитии социально значимых качеств личности. Одним из важных условий преодоления проблем постиндустриального общества, которые связаны с усилением процессов межэтнического диалога, формированием толерантности старшеклассников в полиэтнической среде, является возрождение национальных культур [2; 6]. Необходимость изучения данной проблемы и ее мировое признание задекларирована в международном документе «Декларация принципов толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.» [1].

В современной психолого-педагогической науке есть различные взгляды на проблему методов развития и формирования толерантности, и их диапазон достаточно широк: от полного оптимизма до крайнего пессимизма [8; 12]. Существует точка зрения, согласно которой каждый ребенок изначально рождается толерантным, толерантности его учить не нужно и необходимо только лишь строить его жизнь так, чтобы исключить влияние на нее интолерантности. Есть и противоположная точка зрения, согласно которой, каждому человеку присуща природная агрессивность и интолерантность, которые подавляются в процессе социализации, но, так или иначе, просятся наружу. Следовательно, исходя из таких различных мнений, ключевым становится вопрос о целесообразности обучения толерантности, а также о тех направлениях, по которым необходимо осуществлять обучение толерантности старшеклассников.

Толерантность – это такой компонент ценностной системы личности, который способствует сохранению целостности личности, является динамичным фактором личностного развития, детерминантой развития мотивационной сферы психологически здоровой личности. В старшей школе межэтническая толерантность приобретает исключительную значимость, как интегральная и многомерная характеристика, которая позволяет лич-

ности противостоять фрустрации, агрессии, стрессу, риску, неопределенности, сохраняя при этом устойчивость. В старшем школьном возрасте происходит интенсивное освоение социального опыта, а также эффективных способов адаптации в мире взрослых. Учены определяют процесс становления и формирования межэтнической толерантности у старшеклассников как длительный, динамичный, в основе которого лежит позитивная Я-концепция, потребность во взаимодействии и общении. [5; 9]. Если старшеклассник разбирается в самом себе, оценивает свои поступки, их мотивы, у него развит моральный самоконтроль личности, есть готовность к самосовершенствованию, то, в таком случае, такие ценности межэтнической толерантности, как человеческое достоинство, справедливость, ненасилие и сотрудничество приобретают для старшеклассников личностный смысл. Межэтническая толерантность предполагает внутреннюю свободу, отношения на равных, диалогический уровень взаимодействий.

Вопрос об особенностях формирования в среде старшеклассников межэтнической толерантности является актуальным на сегодняшний день. По данным исследователей, у старшеклассника, который обладает толерантным сознанием низкий уровень тревожности, развитое чувство эмпатии, отсутствуют этнические предрассудки, имеет активную жизненную позицию, он дисциплинирован, ответственен, также у него отсутствуют этнические предрассудки, и он отличается широтой мышления. [7; 11]. Потенциал, которым обладают этнические культуры, способен обеспечить прогрессивное развитие полиэтнических социальных структур, которые образуются в различных регионах в подростковой среде.

Суть межэтнической толерантности – в способности личности человека быть терпимым к малознакомому образа жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и т.д. Межэтническая толерантность проявляется поведенчески такими качествами, как выдержка, самообладание, способность индивида длительно выносить необычное влияние чужой культуры без снижения адаптивных возможностей. Межэтническая толерантность проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутреннего личностного выбора старшеклассника, сопровождается психологической напряженностью. Степень выраженности межэтнической толерантности зависит от наличия у старшеклассника опыта общения с представителями любой этнической общности [5; 10].

Согласно анализу отечественных и зарубежных литературных источников, межэтническая толерантность старшеклассников – это специфическая форма их индивидуально-личностного отношения к существующему социокультурному и этнокультурному многообразию. Она основывается на осознанной терпимости и толерантному отношению к представителям иной социокультурной и этнической общины и отдельных ее представителей, а также готовности к позитивному взаимодействию с носителями различных этничностей.

Необходимо сказать о том, что межэтническая толерантность формируется в сфере сознания и связана с таким социально-психологическим фактором, как этническая идентичность, поведенчески же она проявляется в поступках старшеклассников. Этническая идентичность, как и идентичность в целом, формируется в процессе социализации. Выделяют несколько уровней личностной идентичности: первый уровень – личностно-психологический. Он связан с представлением о себе, как о члене какой-то группы, а также с эмоциями, которые возникают от оценки данной принадлежности. Второй уровень – социально-психологический. Представления о себе формируются как производные от осознания старшеклассником своей причастности к конкретной социальной группе. Подросток имеет свойство сравнивать эту группу с другими и вести себя так, чтобы представить группу в благоприятном свете. Этническая идентичность есть разновидность социально-психологической идентичности, и является осознание личностью своей принадлежности к конкретному этносу.

Необходимо отметить, что механизмами формирования толерантного мышления являются интеллектуальное развитие в детстве и, затем, осмысление собственного этнокультурного опыта во взрослом возрасте. Толерантность – не означает для старшеклассника терпимость в смысле «смирение», а стремление понять отличия. Толерантность шире, чем просто социальность, которая предусматривает определенную помощь и поддержку других сверстников, других людей.

Становления социальной зрелости, толерантности старшеклассников происходит под влиянием многих самостоятельных факторов – семьи, школы, сверстников, средств массовой информации, молодежных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов формирования толерантности технически представляет собой определенную иерархическую систему, каждый из элементов системы выполняет свои специфические функции в развитии социально зрелой личности. Толерантная среда основывается прежде всего на гуманистических, нравственных ценностях и создает условия для развития интерсубъективного процесса образования на фоне актуальных преобразований личности и является условием гуманистического образования, развивает и воспитывает толерантную личность. Необходимо заметить, что сам интерсубъективный подход – это новейшее направление в современном психоанализе, который обосновывает качественно новый взгляд на проблему понимания психических и психопатологических феноменов. Несмотря на высокий эвристический, психотерапевтический и научно-философский потенциал интерсубъективного подхода, на сегодняшний день фактически отсутствует любая критика относительно его слабых мест.

В настоящее время возрождаются и появляются новые типы школ (гимназии, лицеи, профильные училища, колледжи, религиозные учебные заведения и центры, национально-культурные комплексы) и др. На сегодняшний день законодательно разрешена организация учебно-воспитательной работы школы по альтернативным учебным планам, учителя и родители получили право выбирать форму обучения (вплоть до индивидуального). В этих условиях также возросли возможности учителя для формирования творческой и толерантной личности, предоставлено реальное право выбора альтернативных программ, учебников, методов и средств обуче-

ния, право отбора фактов и их толкования. Необходимо сформировать соответствующую этническую установку, которая станет базой готовности личности воспринимать те или иные явления национальной жизни и межэтнических отношений, а также соответственно ситуации воспринимать готовность действовать определенным образом в конкретной жизненной ситуации.

Одним из важных социально-педагогических условий формирования межэтнической толерантности личности старшеклассника в полиэтнической среде является образовательное учреждение «открытого» типа с соответствующим этому заведению специалистом - психологом. Под школой «открытого» типа необходимо понимать такую школу, которая должна иметь именно многофункциональный характер: она открывается для различных убеждений учащихся, диалога, межличностного и межгруппового общения. Концепция «открытой школы» предусматривает воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности, интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной, толерантной и позитивно настроенной личности старшеклассника.

Выводы. Определены психолого-педагогические условия успешного формирования межэтнической толерантности у старшеклассников:

– обеспечение ключевой роли мобилизатора (психолога, социального педагога, педагога-организатора) в регулировании процесса формирования межэтнической толерантности; формирование взаимного доверия и уважения к представителям других этносов в процессе выстраивания межэтнического взаимодействия; ориентация на ценностно-мировоззренческие основы, которые стимулируют формирование положительных тенденций в межэтническому взаимодействию, в частности межэтнической толерантности; исключения из межэтнического взаимодействия такой формы как интолерантность;

– формирование уважения к индивидуально-личностным качествам представителей различных этнонациональных групп; проведение факультативных учебных программ по истории и культуре этносов планеты; использование разнообразных психолого-педагогических подходов к формированию межэтнической толерантности у старшеклассников;

– владение старшеклассниками стремлением реализовывать социальный запрос бесконфликтного межэтнического взаимодействия; осознание и осмысление старшеклассниками полиэтничности современного мира, преимуществ и рисков его этнокультурной диверсификации.

Таким образом, поскольку межэтническая толерантность формируется как во взрослой, так и в школьной среде под влиянием целого комплекса факторов и условий, среди которых наряду с социальными определяющую роль играют психолого-педагогические, то, безусловно, важной задачей было подчеркнуть их роль в процессе формирования, и очевидно, функционирования в полиэтнической среде.

Список литературы

1. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодейсвие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
2. Андреева, Г. М. Символический интеракционизм // Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л.А. Петровская. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). – М. : Изд-во МГУ, 1978. – С. 183-194.
3. Асеева, А. Роль школы в становлении межэтнической толерантности в поликультурном городе / А. Асеева, О. Дивакова // Социальная педагогика в России. Научно-публицестический журнал. – 2008. – № 4. – С. 45-50.
4. Асмолов, А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. – М. : МГУ, 2001. – С. 8-18.
5. Белинская, Е. П. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. – М. : Владос, 2000. – 204 с.
6. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
7. Берри, Джон У. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psy.rin.ru/cai- Ып/aiTic1e.p1?iй=2102
8. Бромлей, Ю. В. Этнос и этносоциальный организм / Ю. В. Бромбей // Вестник Академии наук СССР. – 1970. – № 8. – С.173-177.
9. Даниленко, О. А. Язык конфликта в трансформиющемся обществе: от конструирования истории - к формированию социокультурных идентичностей / О. А. Даниленко. – Вильнюс : Европейский гуманитарный университет, 2007. – 404 с.
10. Капустина, Н. Г. Формирование толерантности в структуре этнического мировоззрения / Н.Г. Капустина // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 61-69.
11. Недорезова, Н. В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников: монография / Н. В. Недорезова. – М. : Владос, 2005. – 189 с.
12. Сборник общеполитических рекомендаций ЕКРИ. Европейская комиссия по борьбе с расизмом и нетерпимостью. – Strasbourg: Council of Europe, 2007. – 123 с.

УДК 376.5:159.9:37

ОДАРЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Бодюл Анна Владимировна

обучающаяся 1 курса, направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование,
программа магистратуры «Практическая психология образования»,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Хитрова Анна Викторовна

Аннотация. В статье определено содержание феномена одаренность как психолого-педагогической категории. Данная статья посвящена изучению вопроса об одаренности как психолого-педагогической категории. Раскрыто понятие «одаренность», а также выделены условия, при которых развитие одаренности будет проходить более успешным и плодотворным.

Ключевые слова: одаренность, творческая одаренность.

Abstract. The content of the phenomenon "Giftedness as a psychological and pedagogical category" is defined in the article. This article is devoted to the study of the question of giftedness as a psychological-pedagogical category. The notion of "giftedness" is disclosed and the conditions under which the development of giftedness will be more successful and fruitful are outlined.

Abstract. This article is devoted to the study of the question of giftedness as a psychological–pedagogical category. The notion of «giftedness» is disclosed and the conditions under which the development of giftedness will be more successful and fruitful are outlined.

Key words: giftedness, creative giftedness.

Постановка проблемы. Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной и востребованной, так как в современном мире необходимы люди, которые мыслят нешаблонно, способные найти выход из проблемной ситуации, принять решение. В конце 80-х годов проблема одаренности приобрела особую актуальность. С точки зрения творческого потенциала личности к проблеме одаренности, особого внимания заслуживает концепция А. М. Матюшкина, в основе которой лежит интегративный подход к исследованию одаренности. Также проблемой одаренности занимались такие исследователи как: Ю.Д.Бабаева, Т.М. Маркутина, З.Н. Новлянская, М.С. Старчеус, Л.В. Попова и др.

Цель статьи – рассмотреть феномен «одаренности» в психологической и педагогической плоскостях.

Изложение основного содержания. В психолого-педагогической литературе изучение проблемы одаренности связано с именем Н. С. Лейтеса, который определял способности человека, как свойства, обуславливающие возможности человека различных видах деятельности.

Понятие одаренность – это развивающееся в течении жизни качество психики, которое выявляет возможность осуществления человеком, более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности [5].

Одаренность – это сложное личное качество, которое отражает в себе способность человека к творчеству в разных сферах жизнедеятельности, а также позволяет оказывать поддержку в творческой самореализации другим людям. По мнению Л. А. Большаковой, одаренность характеризуется такими показателями как высокая степень увлеченности, интеллектуальной активности, познавательной самодеятельности личности. Одаренность – это повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, на основе которых возникает возможность достигать высоких результатов в социально значимых видах деятельности.

Детская одаренность – как правило, проявляется через нервно-психические, социально-коммуникативные функции, однако, именно в педагогике детская одаренность раскрывается во всей своей полноте и приобретает условия для своего становления.

Понятия «одаренность» и «творческая одаренность» тесно связаны между собой, второе – это не просто характеристика высшего уровня любой деятельности, но ее преобразования и развития.

Анализ понятия «одаренность», позволил определить, одаренность – это индивидуально-психологические особенности индивида, которые заключаются в успешном выполнении какой-либо деятельности, но это не те знания, умения и навыки, которые уже выработаны у ребенка.

Одаренные дети имеют ряд преимуществ над своими сверстниками, им приходится сталкиваться с рядом специфических трудных ситуаций. Конечно же, в первую очередь это связано с отношением родителей к своим одаренным детям. Одни, обнаружив у своих детей первые признаки одаренности, направляют все усилия на развитие этой одаренности, некоторые наоборот, не делают ничего для развития у ребенка потенциала творческой личности [4, с. 364].

Одним из самых важных условий развития одаренности, является семья, а именно:

– благоприятный климат семьи;
– отношение родителей к детской одаренности;
– принятие детской одаренности;
– эмоциональная сфера в семье и др.

Сущность современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем учащимся проявить свои способности и свой творческий потенциал. Поэтому сегодня в педагогической науке и практике идет отбор новых, нестандартных форм, способов и приемов обучения. Очень важно применять нетрадиционные виды уроков, коллективные творческие дела во внеклассной работе [4, с. 384].

Выводы. В современном обществе человек как личность развивается на протяжении всей своей жизни, но самые важные личностные особенности и способности, психологические свойства и фундамент личности начинает свое формирование еще в детстве под руководством окружающих ребенка и взрослых. Поэтому, очень важное значение имеет то, каким же было детство у ребенка, от этого зависит его жизненная судьба. Одаренный ребенок, в отличии от одаренного взрослого – это еще нераскрывшийся и не сформировавшийся человек, чье будущее пока не определено, его способности лишь будут раскрываться.

Список литературы

1. Глузман Н.А., Картавая Ю.К., Петренко Н.А. Концепция Модельного центра дополнительного образования одаренных детей «Дар» Евпаторийском институте социальных наук (проект) // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2017. – № 3 (39). – С. 35–44.
2. Детская одаренность как цель, средство и результат образовательной практики / Под ред. В.Б. Новичкова. – М.: Перспектива, 2002. – 95 с.
3. Проблемы воспитания одаренного ребенка // Дошкольное образование: изд. дом Первое сентября. – 2005. – № 10. – С. 45-48.
4. Савенков, А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 450 с.

5. Яковлева, Е. Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 28–34

УДК 37.013.42:159.9.07

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Бортничук Дарья Сергеевна

обучающаяся 4 курса, направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Хитрова Анна Викторовна

Аннотация. В статье рассмотрена специфика деятельности социального педагога по формированию активной жизненной позиции старшеклассников. Охарактеризованы формы и методы воспитательной работы, направленные на формирование активной жизненной позиции старшеклассников.

Ключевые слова: старшеклассник, активность, активная жизненная позиция, поручение, совершенствование, упражнение.

Annotation. The article deals with the specifics of the social pedagogue's activity on the formation of the active life position of high school students. The forms and methods of educational work aimed at the formation of the active life position of high school students are characterized.

Keywords: high school student, activity, active life position, assignment, improvement, exercise.

Постановка проблемы. В настоящее время формирование активной жизненной позиции связана с проблемой социализации и самоопределения школьников в сложных социальных условиях. Эффективная социализация старшеклассников в современном социуме связана с самостоятельностью личности в выборе жизненных целей, со степенью её жизненной активности, степенью самоорганизации, лидерскими возможностям и способностям, умением быть эффективным и самодостаточным, нужным и необходимым в различных общественных группах. Основными требованиями, которые предъявляются старшеклассникам, являются готовность осваивать материал и активность, по сколько востребованными считаются энергичные, коммуникабельные люди. Современные требования существования старшеклассника в обществе требуют от него мастерства находить между различных потоков данные, которые считаются существенными и важными в определенный период, осуществлять в поставленных ситуациях высокий уровень неопределенности, создавать свои действия в различных актуальных и высококлассных моментах, быть полноценным субъектом своей жизнедеятельности, управляющим и создателем собственного профессионального становления и жизни. Такое может быть, в случае есть, старшеклассник владеет активной жизненной позицией.

Цель статьи – раскрыть специфику деятельности социального педагога по формированию активной жизненной позиции.

Изложение основного содержания. Активная жизненная позиция человека – не что иное, как небезразличное отношение к окружающему миру, что проявляется в поступках и мыслях самой личности Жизненная позиция находит отражение во всех сферах жизнедеятельности, оказывая влияние на нравственные и духовные позиции, общественно-политическую и трудовую деятельность.

Формирование активной жизненной позиции происходит под влиянием объективных (общество, воспитание) и субъективных (природные задатки человека, индивидуальные способности, чувства и переживания) факторов. Эффективность формирования активной жизненной позиции школьника зависит также от ряда условий, прежде всего, сплочённости школьного коллектива, характера педагогического руководства и организованной практической деятельности обучающихся.

В настоящее время в социально–педагогической теории и практике уделяется большое внимание применению активных форм обучения и воспитания, поскольку эти формы способствуют формированию активной жизненной позиции.

К формам работы социального педагога по формированию активной жизненной позиции относятся: воспитательные мероприятия, воспитательное дело, коллективно творческие дела.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова «мероприятие – это события, обучение, ситуации в коллективе, организуемые преподавателями или кем–либо для старшеклассников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них»[5].

Мероприятия как форму воспитательной работы социальный педагог может выбирать по таким условиям как:

1) просветительские задачи: сообщить детям какую–либо сложную информацию, познакомить с культурной, политической жизнью общества;

2) содержание воспитательной работы, требующей высокой компетентности: к вопросам общественной жизни народа, политики, экономики и др.;

3) организаторские функции слишком сложны для подростков, либо объективно, либо по причине отсутствия достаточного опыта, например, при ведении дискуссий, обсуждений, организации массового проявления социальной активности (беседы, конференции, митинги и др.).

Вместе с тем, когда старшеклассники в состоянии самостоятельно, разумеется, с помощью учителей, старших по возрасту, организовать освоение и обмен ценной информацией и действиями. В этих случаях более предпочтительны формы работы другого типа, которые называются делами.

Ю.А. Конаржеский выделяет «воспитательное дело как форму воспитательной работы, при которой старшеклассники под руководством педагога включаются в специально организованную деятельность, способствующую формированию у них системы отношений к окружающему миру» [2].

Коллективные творческие дела (КТД) разработаны и названы так И.П. Ивановым. Предполагающая участие каждого члена коллектива во всех этапах организации деятельности от планирования до анализа и представляющая собой «совместный поиск лучших решений жизненно важной задачи» [3].

При работе социального педагога по формированию активной жизненной позиции используются различные методы. Среди ведущих методов такие, как групповые дискуссии, то есть, коллективное рассмотрение какого–либо дискуссионной проблемы (в группе тренинга просто вопроса, не обязательно спорного), позволяющее прояснить мнения, позиции и установки участников группы в ходе прямого общения общения; тренинговые упражнения – данная концепция заданий, обеспечивают причины для дальнейшей учебной деятельности [4].

Методы работы по формированию активной жизненной позиции помогают социальному педагогу создать такие условия, в которых ребенок смог бы увидеть, пережить, примерить на себя различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самореализации и утверждение себя в мире.

Методы работы социального педагога по формированию активной жизненной позиции:

1) поручение – способ обучения, формирующий необходимые свойства, требующий к положительным действиям. В связи с педагогической целью, содержания и характера задания бывают индивидуальными, групповыми и коллективными, постоянными и временными.

2) соревнование – это способ, ориентированный на удовлетворение естественной потребности старшекласснику к соперничеству, лидерству, сравнению себя с другими.

3) упражнение в воспитании – это не механическая тренировка. Оно исполнительного в ходе осмысленного преодоления проблем при решении жизненно необходимых и дидактических задач, предусмотренных учебными предметами и программами, изучаемыми в школе.

Выводы. Специфика деятельности социального педагога по формированию активной жизненной позиции старшеклассников определена особенностями возраста, а также рядом объективных и субъективных факторов. Отсюда, для социального педагога важным является оперирование всем методическим «арсеналом», в число которого входят формы (воспитательные мероприятия, воспитательное дело, коллективно творческие дела) и методы работы (поручение, соревнование, упражнение).

Список литературы

1. Глузман Н.А. Формирование профессионального имиджа социального педагога // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 9. – С. 52–69.
2. Елютина, М. Э. Методологические проблемы формирования активной жизненной позиции личности: канд. филос. наук / М.Э. Елютина – Саратов, 1984. – 220 с.
3. Кравченко, А. И., Анурин В.Ф. Социология: учебник для вузов / А.И. Кравченко, В.Ф. Анурин. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
4. Смирнов, В. А. Технологии в образовании / В. А. Смирнов // Высшее образование в РОССИИ. – 2005. – К 1.– С. 109–112.
5. Толковый словарь русского языка в 3 т. на основе 4-томного издания 1948 г. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: «Вече», «Си ЭТС» – 2001.

УДК [37.013.42:364]-053.6

ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Бурганова Екатерина Робертовна

обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раскалинос Валерия Николаевна

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме суицидального поведения подростков**.** Рассматриваются основные причины, мотивы суицидального поведения.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, факторы суицидального поведения, мотивы суицидального поведения.

Abstract. This article is devoted to the problem of suicidal behavior of adolescents. The main reasons, motives of suicidal behavior are considered.

Keywords: suicide, suicidal behavior, factors of suicidal behavior, motives of suicidal behavior.

Постановка проблемы. На сегодняшний день одной из актуальных проблем общества является суицидальное поведение подростков. Причинами суицидального поведения подростков может служить: импульсивность, эмоциональность, высокое чувство справедливости, которые в современном обществе очень сильно давят на подрастающее поколение. Суицидальное поведение рассматривается, как один из вариантов человеческого реагирования на трудную ситуацию и представляет собой результат нарушения социально-психологической адаптации личности в условиях переживаемого ею конфликта.

Цель статьи – изучение детерминантов суицидального поведения в подростковом возрасте.

Изложение основного материала исследования. Факторы и причины суицидального поведения изучались А. Г. Амбрумовой, А. Н. Волковой, А.Е. Личко, А.Н. Моховиковым, Ю.А. Перфиловым, А.А. Султановым, В. А. Тиихоненко

По мнению А. Г. Амбрумовой, суицидальное поведение подростков характеризуется социально-психологической дезадаптацией. Автор выделил ряд факторов, которые способствуют суицидальному поведению в подростковом возрасте: [1, с. 67]:

1) неблагополучные семьи. Подросткам сложно переживать как социально-психологическое, так и экономическое неблагополучие своей семьи, не находит путей преодоления его и даже обвиняет самого себя;

2) школьные трудности, которые могут быть связаны как со школьной неуспеваемостью, так и с трудностью налаживания взаимоотношений со своими одноклассниками, учителями.

3) депрессия, вызванная различными причинами, связанными с неуспешным решением значимых жизненных задач, в том числе и задач развития;

4) аддиктивиое поведение: употребление алкогольных напитков и наркотиков снижает уровень контроля и способность осознавать последствия своих действий

5) личностные особенности: незрелость личности и определенные черты характера. Данный фактор характеризуется высокой импульсивностью, агрессивностью подростка, недостаточный уровень личностной идентификации, низкий уровень осмысленности существования и целеустремленности.

Изучая причины суицидального поведения подростков, А.А. Султанов, описал следующие группы факторов [2, с. 74]:

1) дезадаптация, связанная с нарушением социализации, когда место молодого человека в социальной структуре не соответствует уровню его притязаний;

2)семейные конфликты, характеризующиеся неприятием системы ценностей старших в семье;

3) подростковая алкоголизм и наркотизация является толчком появления суицидального поведения [3, с. 112].

По исследованиям А.Н. Волковой, факторами суицидального поведения подростков следующие [3, с. 95]:

– неблагополучная семья: тяжелый психологический климат, конфликты с родителями и между родителями, алкоголизм в семье, утрата родителей, о чем уже было рассказано выше.

– беспризорность подростка, отсутствие опоры на значимого, уважаемого взрослого, который занимался бы воспитанием подростком.

– отсутствие родительской любви . Подросток считает себя отверженным, в семье наблюдается жестокое обращение с ребенком. Так же у подростка возникают трудности в общении со сверстниками, отсутствие друзей, изгой в классе.

–проблемы в учебе, которые могут быть связаны с неуспеваемостью. [1, с. 124].

В. А. Тихоненко выделил пять ведущих мотивов суицидального поведения: «призыв», «протест», «избегание», «самонаказание» и «отказ» [4, с. 112].

1.»Протест» как тип суицидального определяется нанесением ущерба, мести тому, кого подросток считает причиной суицидального акта

2. Суицидальное поведение по типу «призыва» – задачей данного типа является активация помощи снаружи с целью изменения ситуации.

3. Суицидальное поведение по типу «избегания» –отмечается в ситуациях угрозы наказания, а смыслом суицидального поведения являются попытках уклонение угрозы.

4. Суицидальное поведение по типу «самонаказания» – характеризуется патологическим чувством вины или переживаниями.

5. Суицидальное поведение по типу «отказа» от жизни. В данном типе цели и мотивы деятельности полностью совпадают, где мотив – отказ от существования, а цель – лишение себя жизни [2, с. 168].

А.Е. Личко к числу к самым популярных причин суицидального поведения подростков [2, с. 65]:

1) потерю любимого человека;

2) состояние переутомления;

3) уязвленное чувство собственного достоинства;

4) разрушение защитных механизмов личности в результате употребления алкоголя, гипногенных психотропных средств и наркотиков;

5) отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство;

6) различные формы страха, гнева и печали по разным поводам [6, с. 68].

Вывод. Анализируя мнения различных ученых, можно отметить, что основными причинами суицидального поведения в подростковом возрасте являются неблагополучные семьи, школьные проблемы, трудности взаимоотношения с окружающими, отсутствие друзей. Основным фактором суицидального поведения в подростковом возрасте является эмоциональное состояние подростка. Когда подростки понимают, что жизнь для них становится в тягость, они решают свои дела «по-взрослому», ни у кого не спрашивая совета и помощи, что должно учитываться в профилактической деятельности специалистов.

Список литературы

1. Амбрумова, А.Г. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко // Актуальные проблемы суицидологии. – Москва: Владос, 2003. – 345 с.

2. Амбрумова, А.Г. О некоторых особенностях суицидального поведения детей и подростков / А.Г. Амбрумова, Е.М. Вроно // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – Москва: МГППУ, 2002. – 365 с.

3. Амбрумова, А.Г., Предупреждение самоубийств./А.Г. Амбрумова, С.В. Бородин., А.С. Михлин – Москва. 2001. – 345 с.

4. Амбрумова, А.Г., Мотивы самоубийств/А.Г,, Амбрумова, Л.И. Постовалова // Социологические исследования. – 2003. – 115 с.

УДК 316.454.56-053.6

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ

Власьян Елизавета Арменаковна

обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ» им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук,доцент кафедры Раскалинос Валерия Николаевна

Аннотация. В статье описывается сущность понятия «конструктивное взаимодействие». Дается характеристика конструктивного взаимодействия подростков со сверстниками на основе критериев конструктивного взаимодействия.

Ключевые слова. Конструктивное взаимодействие, подростковый возраст, подростки, взаимодействие.

Abstract. The article describes the essence of the concept of "constructive interaction". The characteristic of constructive interaction of teenagers with peers on the basis of criteria of constructive interaction is given.

Keyword. Constructive interaction, adolescence, teenagers, interaction.

Постановка проблемы. подростковый возраст всегда предшествует вступлению человека во взрослую жизнь, а также в этом возрасте завершается формирование свойств и качеств личности, укрепляется собственная позиция и взгляды, улучшаются навыки межличностного взаимодействия и в том числе увеличивается важность продуктивного взаимодействия. Опыт и навыки конструктивного взаимодействия формируются у человека на разных возрастных этапах, однако наиболее актуальным и важным данный процесс является для подростков.

Цель статьи – описание сущности и характеристики конструктивного взаимодействия подростков

Изложение основного материала исследования. По мнению Г.С. Абрамовой, в предподростковой и младшей подростковой фазах у ребенка появляются уже более взрослые интересы, побуждающие его к инициативной перестройке взаимоотношений с окружающими людьми. Если взаимоотношения младших школьников во многом определяются взрослым через организацию их учебной деятельности (учитель хвалит или порицает ученика и его оценка принимается учениками как главная характеристика личностных качеств товарища), то в подростковый период личность взрослого становится несколько менее значимой, но зато более тесными становятся контакты со сверстниками [1].

Н.В. Ванюхина пишет о том, что подростковом возрасте общение превращается в самостоятельный вид деятельности, занимающий достаточно большое количество времени и выполняющий важную жизненную роль. При этом значение общения со сверстниками настолько велико, что может быть важнее других дел. Подросток тянется к товарищам, проявляя явное стремление жить групповой жизнью. Неблагополучные личные взаимоотношения с товарищами воспринимаются и переживаются подростками очень тяжело [2].

По мнению А.Г. Маклакова, взаимодействие со сверстниками является одной из основных потребностей подростков. Поскольку общение с товарищами начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он отходит от школы и от семьи и начинает больше времени проводить с друзьями, то есть происходит переориентация с отношений с родителями на отношения со сверстниками [7, с.160].

Взаимодействие среди подростков может быть как конструктивным, так и неконструктивным. Неконструктивное взаимодействие подразумевает неэфективные способы решения конфликтных ситуаций, исключение возможности сотрудничества, отсутствием понимания необходимости самореализации.

Конструктивное взаимодействие подростков – это целеустремленное взаимодействие в ситуации диалогического общения и сотрудничества его участников, а также организованная, наполненная смыслом, деятельность по выполнению общего дела [8].

Согласно точке зрения О.А. Чабыкиной, конструктивное взаимодействие подростков – это действия, которые способствуют организации совместной деятельности, обеспечивающие ее успешность, согласованность и эффективность [9].

По мнению И.Ю. Иванкиной, конструктивное взаимодействие подростков предполагает установление чувства доверия, взаимной подотчетности и сплоченности. Наиболее легко конструктивное взаимодействие достигается в небольшой группе (до 10-12 человек) [6, с. 256].

Конструктивное взаимодействие подростков выступает как совместная целенаправленная деятельность подростков, которая строится на сотрудничестве и включает не только реалистичный подход к решению проблем, но и понимание индивидуальных особенностей партнера, стремление к самосовершенствованию и самоактуализации.

О.А. Чебыкиной обозначены следующие структурные компоненты конструктивного взаимодействия подростков:

1. Мотивационно-ценностный – высокий уровень мотивации, личностные качества, установки личности, стратегии психологической защиты;
2. Когнитивный – представления человека о формах, видах и средствах коммуникации, ясность и доступность изложения мыслей, убеждение, поддержание диалога, инициативность, активность познания;
3. Деятельностный – планирование совместной деятельности, согласованность и координация действий, осознание целей, контроль и оценка собственных действий;
4. Рефлексивный – способность к самоанализу, потребность в саморазвитии, самоактуализации, взаимоподдержка, эмпатия, учет мнения другого, взаимопонимание [9, с. 122].

Для наиболее глубокого понимания конструктивного взаимодействия подростков необходимо более детальное рассмотрение представленной структуры.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает высокий уровень мотивации, то есть преобладание мотива-потребности и мотива-интереса в конструктивном взаимодействии у подростков. И.Ю. Иванкина пишет о том, что мотив-потребность выражается в осознанном выборе именно конструктивных способов взаимодействия, а мотив-интерес – проявлении интереса к взаимодействию, которое является конструктивным. Также к мотивам, определяющим формирование конструктивного взаимодействия могут быть отнесены взаимодействующие мотивы, ориентированные на сближение и принятие друг друга в процессе взаимодействия [6].

А.Н. Занковский считает, что важную роль в конструктивном взаимодействии подростков играют личные качества, среди которых коммуникабельность (способность быстро устанавливать контакты с другими людьми), ответственность (способность подростка отвечать за то, что ему поручено, умение принимать сложные решения и оценивать их последствия), отзывчивость (готовность подростка прийти на помощь), пунктуальность (следование правилам, которые установлены в процессе взаимодействия), трудолюбие (способность позитивно относиться к деятельности), уважение к другим (признание подростком ценности взглядов других людей), честность (открытость и недопущение обмана к другим), упорство (умение подростка идти к цели) [5, с. 68].

Установки личности, по мнению И.Ю. Иванкиной, должны быть сформированы в направлении важности сотрудничества, взаимоподдержки и саморазвития, самоактуализации во взаимодействии. Установки определяют состояние готовности, предрасположенности подростка к конструктивному поведению в конкретной ситуации.

Стратегией психологической защиты в конструктивном взаимодействии не должна быть «агрессия» или «избегание». Наиболее приемлемой считается стратегия, когда доминирует стратегия «миролюбие», но сочетается с прочими стратегиями (мягкими их формами). Это необходимо для успешного отстаивания своих интересов и мнения. Миролюбие предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного – сохранения достоинства [6].

Когнитивный компонент предполагает, что подросток должен иметь представление о том, что существует устная, письменная и электронная формы коммуникации; вербальные и невербальные, формализованные и неформальные, непосредственные и опосредованные, реальные и виртуальные, межличностные, публичные и массовые виды коммуникаций; невербальные (средства выражения через мимику лица, жесты, позу и т.д.) и вербальные (изложение мыслей непосредственно словами) средства [4].

О.Я. Гойхман утверждает, что ясность изложения предполагает понятность речи ее адресату. Она достигается путем точного и однозначного употребления слов, терминов, словосочетаний, грамматических конструкций. Доступность изложения – это способность данной формы речи быть понятной адресату, заинтересовать его. Доходчивость предполагает ясность, но не все изложенное ясно бывает доступно для понимания каждого человека [3, с. 77].

О.А. Чебыкина, говоря об убеждении в структуре конструктивного взаимодействия, предполагает умение интеллектуально психологически воздействовать, основываясь на передаче логически выстроенной информации и ставящее целью добровольное ее принятие в качестве побудительного мотива деятельности. Следовательно, в конструктивном взаимодействии подростков при убеждении важно не просто принятие информации, а внутреннее согласие с ней человека, которого убеждают, и этот окончательный вывод должен быть сделан им самостоятельно [9, с. 46].

Инициативность подростков в процессе конструктивного взаимодействия выражается в склонности к активной и деятельной позиции во взаимодействии с партнером. Инициативность предполагает постоянное движение вперед в познании и развитии конструктивного взаимодействия. Данное качество участника конструктивного взаимодействия говорит о способности устанавливать контакты, не дожидаясь инициативы со стороны, готовность браться за какие-либо дела в ситуации, требующей активного вмешательства [8].

Активность познания подростков определяют прежде всего интересы, которые являются важнейшей побудительной силой к познанию окружающей действительности. Также следует подчеркнуть, что широта и содержание интересов могут служить одной из наиболее ярких характеристик активности познания [7].

Деятельностный компонент предполагает планирование совместной деятельности, что является важным звеном в конструктивном взаимодействии. По мнению А.Г. Маклакова, подростки должны быть способны планировать совместную деятельность проходя все основные этапы: 1. Выявление уровня осведомленности партнера в интересующей сфере. 2. Распределение ролей и обязанностей между членами группы. 3. Установление партнерских отношений. 4. Обозначение сроков подготовки и сдачи своего задания. 5. Закрепление тем для подготовки за каждым членом группы.

Следующей взаимосвязанной единицей данного компонента является согласованность и координация действий между участниками взаимодействия. Для того, чтобы достичь конструктивного взаимодействия нужно общее соглашение, характеризуемое отсутствием стойкого противодействия в решении важнейших вопросов, в той или иной степени касающихся затронутых интересов этих сторон, и способствующее учету мнений всех заинтересованных сторон и урегулированию любых разногласий [7, с. 207].

Осознание целей взаимодействия подростком, с точки зрения А.П. Панфиловой, означает четкое понимание: будущего результата деятельности; перспектив, которые связаны с достижением цели; побочных послед-

ствий; возможности или невозможности достижения цели; иерархии целей, т.е. какие из них являются более важными, а какие – второстепенными; отношения целей к способностям (легкие и сложные цели); средства достижения цели. Осознание цели взаимодействия увеличивает вероятность ее достижения, усиливает мотивацию [8].

Контроль и оценка собственных действий означает выявление и измерение эффективности, успешности проделанной работы подростками, степени обоснованности применяемых средств и методов в процессе взаимодействия. В данном критерии происходит: определение уровня и качества проделанной работы; формулирование выводов на основании деятельности; корректировка работы участников взаимодействия

Рефлексивный компонент предполагает способность к самоанализу и понимание своих ошибок, что крайне важно для каждой личности, включенной во взаимодействие. Для конструктивного взаимодействия подростков необходимо обращение сознания личности к анализу своих действий и поступков в процессе деятельности. При помощи самоанализа осуществляется переход к обдуманности и осознанности деятельности [7, с. 120].

По мнению А.П. Панфиловой, потребность в саморазвитии, относящаяся к рефлексивному компоненту, предполагает наличие осознанного развития коммуникативных, креативных навыков, стремление к получению новой информации, развитие лидерских и других качеств, которые помогут впоследствии в успешном построении конструктивного взаимодействия у подростков.

Еще одной потребностью данного компонента является потребность в самоактуализации, то есть сформированности важности у подростков раскрытия собственного потенциала, развитие природных задатков [8].

Взаимопонимание в контексте конструктивного взаимодействия подростков это тип отношений участников группы, при котором доминирует адекватное отражение слов и действий друг друга, совпадение взглядов и суждений, согласие в поступках. Взаимопонимание – основа взаимодействия в учебных и трудовых коллективах и одно из условий для построения конструктивного взаимодействия.

Именно единство всех вышеперечисленных компонентов может говорить о сформированности у подростков конструктивного взаимодействия.

Вывод. Таким образом, конструктивное взаимодействие подростков – это деятельность подростков друг с другом, объединенная общей внешней целью основанная на сотрудничестве, равноправии и диалоговом интимно-личностном общении, при понимании необходимости самоактуализации.

Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Юрайт, 2010. – 816 с.
2. Ванюхина, Н.В. Возрастная психология: учеб. пособие: в 2-х кн. / Н.В. Ваюхина. – Казань: Познание, 2008. – 292 с.
3. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: Учебник / Под ред. проф. О.Я. Гойхмана, Т.М. Надеина – М.: ИНФРА-М, 2003. – 272 с.
4. Джанерьян, С.Т. Психология профессионального самосознания: учебник / С.Т. Джанерьян – Ростов-н/Д: Издательство Южного федерального университета, 2008. – 278 с.
5. Занковский, А.Н. Психология деловых отношений: учебно-методический комплекс / А.Н. Занковский – Москва: Евразийский открытый институт, 2008. – 383 с.
6. Иванкина, И.Ю. Конструктивное взаимодействие педагога и учащегося в фортепианном классе: монография / И. Ю. Иванкина. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2009. – 123 с.
7. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов/ А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
8. Панфилова, А.П. Психология общения: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 368 с.
9. Чебыкина, О.А. Немного о конструктивном взаимодействии / О.А. Чебыкина // ФГБОУ ВПО 10. Шадринский государственный педагогический институт. 2014. – С. 1-10.

УДК 37.015:303.44

САМОКОНТРОЛЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Дзюбан Юлия Юрьевна

обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: старший преподаватель Красникова Татьяна Викторовна

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие самоконтроль как предмет научных исследований, представляющий собой целостное явление, сложную систему со всеми входящими в нее компонентами: структурой, видами, этапами, функциями.

Ключевые слова. Самоконтроль, младшие школьники, действие, классификация.

Abstract. This article deals with the notion of self-control as a subject of scientific research, which is a holistic phenomenon, a complex system with all its components: structure, types, stages, functions.

Keywords. Self-control, junior schoolchildren, action, classification.

Постановка проблемы. На данный момент времени общество нуждается в личности, которая способна управлять собой, своим развитием, принимать решения, когда этого требует ситуация. Проблема эффективного управления собственной деятельностью, которая требует компетентного выполнения регулирующей и контролирующей функций, овладение действиями самоконтроля имеет большое значение для детей младшего школьного возраста в качестве компонента волевой саморегуляции.

Цель исследования – изучить понятие самоконтроль в психолого-педагогических исследованиях.

Изложение основного материала. Тема формирования и развития навыка самоконтроля привлекала внимание ученых, среди которых можно выделить И.И. Кувшинова, А.С. Лында, Г.А. Соболева, В.И. Страхов, В.В. Чебышева и др. К числу тех ученых, которые исследовали вопросы формирования самоконтроля у учени-

ков, относились Е.А. Белкин, А.Б. Вилохин, Т.И. Гавакова, А.С. Дында, Л.В. Жарова, Л.Б. Ительсон, И.Н. Кувшинов, М.Д. Ларин, К.М. Мальцева, И.Н. Марголин, М.П. Маланюк, А.К. Овакимян, А.К. Сердюк, В.С. Уманский и др.

На сегодняшний день в науке существует множество определений понятия самоконтроль. Различные авторы предлагают свое видение определения этого понятия.

Например, В.И. Страхов считает самоконтроль формой деятельности, которая проявляется в проверке поставленной задачи, в оценке (критической) процесса работы, а также корректировке ее недочетов [2, с.27].

В определении И.И. Кувшинова самоконтроль рассматривается более широко. Он сравнивает самоконтроль с сознательной деятельностью, то есть рассматривает его как регулирование и планирование деятельности, происходящее на основе анализа тех изменений, которые происходят в предмете труда, для достижения поставленной цели [2, с.27].

Рассматривая психологическую сущность самоконтроля, следует отметить точку зрения П.П. Блонского, который определял сущность самоконтроля через связь памяти и мышления. Он считал, что если не происходит проверки своих действий и поступков, то это свидетельствует о безотчетной работе памяти. А если происходит процесс самопроверки, то это означает, что память работает под контролем мышления. Мышление участвует в решении вопроса, заключающегося в соответствии воспроизводимого оригиналу.

По мнению Г.А. Соболева, самоконтроль выступает умением критически оценить свои поступки, действия, чувства и мысли, а также умением регулировать свое поведение и управлять им [2, с.30].

Автор концепции оптимизации обучения Ю.К. Бабанский определяет самоконтроль, как умение самостоятельно находить совершенные ошибки, неточности, определять способы устранения обнаруженных пробелов. Он относит самоконтроль к одному из методов развивающего контроля [1].

Автор классических учебников по методике трудового обучения А.С. Лында дает следующее определение: «Самоконтроль – это качество личности, связанное с проявлением ею активности и самостоятельности, структурный элемент процесса самовоспитания, к функциям которого относится управление человеком своей деятельностью и поведением. В ходе самоконтроля человек совершает умственные и практические действия по самооценке, корректированию и совершенствованию выполняемой им работы, овладевает соответствующими умениями и навыками» [3, с.111].

Советский психолог Д.Б. Эльконин считает, что действие самоконтроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ [7].

Внесший большой вклад в разработку психологических вопросов самоконтроля в трудовой деятельности, Н.И. Кувшинов под самоконтролем понимает сознательное регулирование и планирование деятельности на основе анализа происходящих в предмете труда изменений, позволяющее достичь поставленной цели [5].

Несмотря на разницу в формулировках, у всех авторов выражена одна и та же психологическая сущность понятия самоконтроль, которая заключается в самостоятельном сопоставлении исполнителем выполняемых действий с образцом, эталоном, критерием, поставленной целью. То есть действие самоконтроля заключается в сравнении действия ребенка и его результата с образцом через предварительный образ без помощи и вмешательства взрослых.

Об осуществлении самоконтроля во время усвоения знаний свидетельствуют также исследования, проведенные в научной школе В.В. Давыдова. Исходя из них, усвоение знаний должно производиться в форме действий по образцу. Такие действия обязательно требуют постоянного самоконтроля обучающихся (сравнение своих действий с образцом).

Для более полного определения самоконтроля следует рассмотреть его с позиции функционального подхода, сторонниками которого являлись С.Л. Рубенштейн, Л.И. Рувинский, О.А. Кнопкин. В соответствии с этим подходом в независимости от того, что выступает объектом самоконтроля, в какую сферу психических явлений он не был бы включен, его функция носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения меду эталоном и контролируемой составляющей [6, с.264].

Самоконтроль, являясь процессом, выполняет определенные функции, которые в психолого-педагогической литературе имеет разную трактовку. С точки зрения С.Л. Рубенштейна самоконтроль рассматривается в качестве способа фиксации положения выполняемой работы и определения качества этой работы, как самооценка деятельности, поведения. В процесс осуществления самоконтроля не входят такие действия, как регуляция и усовершенствование собственных действий, а также результатов. В качестве самоконтроля рассматривается критическое отношение ребенка по отношению не только к собственному поведению, действиям, но по отношению к поступкам и поведению товарищей [6].

К основным функциям самоконтроля относятся саморегулирование (регулирование ребенком собственных действий, поведения, а также регуляция и усовершенствование выполняемой работы), самооценка, а также самокоррекцию (нахождение и исправление ошибок, внесение корректив).

Каждый процесс, человек, изобретение неким образом эволюционирует. Изменения самоконтроля проявляются в том, что первоначально он направлен на результат деятельности и лишь постепенно вырабатывается умение контролировать сам процесс деятельности. Изменяется самоконтроль и в другом отношении: меняется содержание контролируемых действий [2].

Самоконтроль, как и любой другой процесс, имеет свою структуру. Н.Д. Левитов к структурным элементам самоконтроля относит:

– внимание по отношению к результатам собственной работы, условиям ее осуществления, задействованных приемах;

– наблюдение за тем, как проходит работа, с какой скоростью, какие приемы используются, какова точность этих приемов и т.д.;

– мыслительные операции: в первую очередь анализ результатов наблюдения, определение причин недостатков проделанной работы от условий, в которых она проводилась и от человека, который ее осуществлял;

– своевременная реакция по отношению к недостаткам в проделанной работе, которая выражается в коррекции (исправлении) этих недостатков.

Что касается видов самоконтроля, то в психолого-педагогической литературе их выделяют на основе разных признаков.

Например, В.В. Чебышева [4, с.59] строит свою классификацию самоконтроля на основе этапов технологического процесса:

– подготовительный (самоконтроль, проводящийся перед выполнением работы, выполняя профилактическую функцию, и в начале ее выполнения для проверки действия оборудования, чтобы не допустить отклонений от нормального режима);

– текущий (самоконтроль за производимыми действиями, а также результатами этих действий);

– заключительный (самоконтроль, проводящийся с целью учета, а также коррекции общего результата производимой работы).

Г.И. Ажикин предпочитает классификацию самоконтроль относительно входящих в него элементов:

– констатирующий (производится опосредованно при помощи контрольно-измерительного инструментария);

– корректирующий (производится при помощи анализаторов человека: слух, зрение, осязание).

Выводы. Таким образом, сущность самоконтроля заключается в самостоятельном сопоставлении выполняемых действий с образцом, эталоном, критерием, поставленной целью. Также анализ научных исследований свидетельствует о том, что самоконтроль выполняет функции саморегулирования, самокоррекции, а также самооценивания. Виды самоконтроля классифицируют на основе разных признаков: по этапам технологического процесса (В.В. Чебышева); по элементам, входящим в самоконтроль (Г.И. Аджикин). Самоконтроль, являясь процессом, имеет также структуру, которая включает в себя соответствующие элементы: осмысление цепочки деятельности, сравнение и сопоставление, коррекция, нахождение и анализ ошибок.

Список литературы

1. Бабанский, Ю.К. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Ю.К. Бабанский, А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 257 с.
2. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кобыльницкая. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 223с.
3. Карнаухова, Т.И. Музыкально-слуховой самоконтроль как средство саморегуляции учебно-познавательной деятельности студентов музыкальных факультетов / Т.И. Карнаухова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2006. –№ 2.– С.111-114.
4. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2000. – Кн. 3. – 608 с.
5. Репетуева, Г.Н. Теоретические основы и методика формирования самоконтроля учебно-профессиональной деятельности при подготовке педагогов профессионального обучения / Г.Н. Репетуева // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – 2009. – № 5. – С.70-74.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубенштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

УДК [37.013.42:364]-053.6

ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИЯ: ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Ильницкая Валерия Геннадьевна

обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,
Евпаторийский институт социальных наук (филиала)ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: старший преподаватель Красникова Татьяна Викторовна

Аннотация. Для современного общества характерна нестабильная социальная, экономическая, идеологическая обстановка, что приводит в различным личностным расстройствам детей. Одним из поведенческих расстройств, свойственных подростку, является агрессия. Статья посвящена рассмотрению феномена подростковой агрессии, её причин, среди которых выделяются внешние и внутренние, и условий возникновения агрессии.

Ключевые слова. Агрессия, ущерб, агрессивность, агрессивное поведение.

Abstract. For modern society is characterized by an unstable social, economic, ideological situation, which leads to various personal disarrangement of children. One of the behavioral disarrangement typical of a teenager is aggression. The article is devoted to the phenomenon of teenage aggression. The reasons are considered, among which are the external and internal, and the conditions for the emergence of aggression.

Key words. Aggression, damage, aggressiveness, aggressive behavior.

Постановка проблемы. Для современного мира характерны высокие показатели стрессовости, которые оказывают неблагоприятное влияние на психику ребенка с самого детства. Дети подросткового возраста находятся в провокационной ситуации, отвечая на влияние среды агрессией и силой. На протяжении многих десятилетий проблема агрессии подростков является важнейшей проблемой исследования психологической науки. Особое внимание следует обращать на причины и условия возникновения подростковой агрессии, так как эти

факторы оказывают большое влияние на уровень распространенности и выраженности агрессии в данном возрастном периоде.

Цель статьи. Выявление основных причин и условий, приводящих к возникновению позиции агрессии в подростковом возрасте.

Изложение основного материала. Теоретическому исследованию проблемы агрессии посвящено много научных трудов, в частности, можно назвать таких зарубежных авторов как Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Бютнер, Т. Гордон, К. Лоренц, Г. Паренс, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм. Среди авторов отечественной психологической школы можно выделить Ю.М. Антоняна, С.А. Беличеву, И.Б. Бойко, Л.Ю. Иванова, Н.Д. Левитова, О.Ю. Михайлову, Н.Н. Павлова, А.А. Реана, Т.Г. Румянцеву, Л.М. Семенюк, С.Л. Соловьеву, И.А. Фурманова.

На сегодняшний день в науке существуют множество определений понятия «агрессия». Различные авторы предлагают свое видение определения данного понятия.

Отечественный ученый, фармаколог В.П. Пошивалов определяет агрессию как нанесение, попытку нанесения или угрозу нанесения повреждения другому субъекту. Согласно определению, предложенному А. Бассом, агрессия – это ответ, содержащий стимулы, способные причинить вред другому существу. По мнению, Р. Бэрона агрессия есть любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Наиболее популярным является определение, данное А.А. Реаном, который рассматривает агрессию как любые намеренные действия, направленные на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному [1, с. 29].

Интерес к феномену агрессии в современной психологии обусловлен, прежде всего, ростом агрессивных тенденций в обществе. Причем, высокий процент проявления агрессии свойственен подростковому возрасту. Рост в современном нестабильном обществе насилия и жестокости побуждает подростка к агрессивным действиям. Уже в детском возрасте психика ребенка травмируется повышенной стрессовостью в обществе. А в подростковом возрасте к внешней нестабильности добавляется и внутренняя, вызывая поведенческие отклонения. Подросток вынужден решать свои жизненные проблемы со стороны силы и агрессии.

Вариативность поведения человека детерминирована средовыми и биологическими (генетическими) факторами. В значительной степени гены определяют склонности в поведении человека и взаимоотношениях с другими людьми. Исследования в данной области дали возможность ученым соотнести геном и психологические характеристики человека. В частности, ген МАОА скреплен с такими психологическими характеристиками как агрессивность, импульсивность, раздражительность [1, с. 17-19].

Однако невозможно поставить под сомнение влияние социальной среды в формировании поведения человека. В рамках социальной теории научения агрессия является усвоенной формой поведения, которое ребенок приобрел в процессе социализации в ходе наблюдения данного образа действий. А. Бандура говорил о том, что человеческое поведение ориентировано на образец. Таким образом, если родители совершают агрессивные действия, то ребенок с успехом их усвоит и реализует в своей жизни. Немалое значение также имеет социальное подкрепление. Если агрессивные действия будут каким-то образом одобряться взрослым, тогда с большей долей вероятности они станут привычной формой поведения. Причем, чем чаще человек будет совершать агрессивные действия, тем более приемлемыми они будут становиться для него. Поэтому большое значение имеет влияние первичной социализации ребенка, в частности родителей, которые должны быть достойным примером для своего ребенка.

По мнению Н.С. Гилевой, подростковая агрессия – чаще всего следствие пониженного самоуважения в результате пережитых неудач в жизни. Исследования показывают, что агрессивные и неагрессивные подростки имеют различную степень привязанности (А. Бандура). Идентификация у неагрессивных подростков сильнее, чем у агрессивных, причем степень идентификации с отцом и матерью неодинакова. Это доказывает тот факт, что мать в системе привязанностей подростка имеет особое значение. А.А. Реан отмечал, что нарушение во взаимоотношениях с матерью приводят к нарушениям во всех социальных отношениях личности [2, с. 40].

Экспериментальное исследование, выполненное Е.В. Рязанцевой под руководством Е.А. Сергиенко, позволяют установить, что проявления агрессии в подростковом возрасте связаны с уровнем развития интегративной характеристики индивидуальности – контроля поведения. Адекватная оценка ситуации, интеллектуальный ресурс позволяют строить свое поведение на основе сотрудничества, подавляя свои агрессивные проявления. Подростки, прибегающие к агрессии, характеризуются недоразвитием способности контроля собственного поведения [3, с. 279].

В наш век информационных технологий наблюдается дефицит общения. Если учитывать специфику подросткового возраста, то дефицит общения может оказывать куда большее отрицательное влияние, чем на взрослого. Это обусловлено, прежде всего, тем, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение. Подросток с агрессивными проявлениями в поведении чаще всего недополучает нужного общения и внимания в своей семье, в окружении сверстников. К тому же в наше время все чаще встречается отрицательный микроклимат в семье, который порождает чувство отчужденности у ребенка. При неправильно выбранном стиле воспитания в подростковом возрасте может проявляться грубость, неприязнь, демонстративное неповиновение. Как попустительский стиль воспитания, где отсутствует контроль над детьми, так и авторитарный, где чрезмерный контроль и наказания, способствуют появлению агрессии у ребенка.

Учитывая психологические особенности подросткового возраста, можно выделить такое условие возникновения подростковой агрессии, как демонстративность. Такая особенность личности побуждает подростка

вести себя так, чтобы произвести впечатление на окружающих, привлечь к себе внимание. Если эта потребность оказывается неудовлетворенной, подросток может прибегнуть в агрессии.

Выводы. Подростковая агрессия является мотивированным деструктивным поведением, противоречащим принятым нормам и правилам существования людей в социуме, причиняющим моральный, физический, материальный или психологический ущерб другим людям. Основными причинами возникновения подростковой агрессии на современном этапе являются средовые и генетические. Среди условий, способствующих возникновению агрессии, можно выделить дефицит общения и стремление привлечь к себе внимание.

Список литературы

1. Воробьева, Е.А. Психогенетика агрессивного и враждебного поведения: учебное пособие / Е.В. Воробьева, П.Н. Ермаков, И.В. Абакумова, Е.М. Ковш, А.С. Крючкова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 102 с.
2. Гилева, Н.С. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. пособие / Н.С. Гилева. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. – 128 с.
3. Сергиенко, Е.А., Виленская, Г.А., Ковалева, Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 352 с.

УДК 373.3:502.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Карпенко Анна Анатольевна

обучающаяся 2 курса,направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
программа магистратуры «Инновационные процессы и технологии в сфере начального образования»
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раскалинос Валерия Николаевна

Аннотация. В данной статье проанализированы особенности формирования экологической культуры детей младшего школьного возраста в условиях начальной школы, которые выражаются в направленности процесса на развитие интегрированных и взаимообуславленных составляющих (экологические знания, бережное отношение к природе, экологически оправданное поведение), в зависимости не только от содержания взаимодействия ребенка и референтных взрослых, но и от их возрастных особенностей. Выделены принципы организации и критерии роста экологической культуры. Перечислены формы и методы формирования экологической культуры в условиях начальной школы.

Ключевые слова: экологическая культура, экологические знания, умения и навыки, мотивации, ценностные ориентации.

Abstract. This article analyzes the features of the formation of the ecological culture of primary school children in the conditions of primary school, which are expressed in the direction of the process to develop integrated and mutually reinforcing components (environmental knowledge, respect for nature, environmentally sound behavior), depending not only on the content of the child's interaction and reference adults, but also on their age characteristics. The principles of organization and criteria for the growth of ecological culture are singled out. The forms and methods of forming an ecological culture in the conditions of an primary school are listed.

Key words: ecological culture, ecological knowledge, skills and abilities, motivation, value orientations.

Постановка проблемы: В настоящее время современное общество оказалось перед выбором: либо сохранить существующий способ взаимодействия с природой, что неизбежно приведет к экологической катастрофе, либо сохранить биосферу, приемлемую для жизни, но для этого требуется изменить сложившийся поведение по отношению к природе. Последнее допустимо при условии коренной перестройки убеждений людей, перемене ценностей в области как материальной, так и духовной культуры и формирования новой – экологической культуры. Младший школьный возраст – ответственный период, так как именно здесь закладываются азы правильного отношения к окружающему миру. Обучающиеся, получившие конкретные экологические представления, будут бережней относиться к природе. В будущем это может повлиять на оздоровление экологической обстановки Российской Федерации.

Цель: охарактеризовать особенности формирования экологической культуры младших школьников.

Изложение основного материала исследования: Экологическая культура должна формироваться в системе непрерывного экологического образования и воспитания, главными звеньями которой, влияющее на младшего школьника, являются прежде всего, семья; дошкольные образовательные организации; школа; внешкольные воспитательные учреждения; самовоспитание; средства массовой информации. Данной проблеме в современных условиях уделяется внимание на всех уровнях развития образования. Так, Государственный комитет Российской Федерации по охране окружающей среды инициировал разработку проекта Национальной стратегии экологического образования в Российской Федерации (под руководством С.А. Степанова в области экологического образования работают В.И. Беляев, А.Н. Захлебный, Н.Н. Моисеев, Г.А. Ягодин).

Продолжая идеи формирования экологической культуры, предусмотренные данной Стратегией, Б.Т. Лихачев, Н.С.Дежникова, И.В. Цветкова предлагают использовать в образовательных организациях Концепцию формирования экологической культуры [8, с. 20]. В.И. Коваленко, А.И. Костин, Н.Н. Моисеев предлагают собственную Концепцию эколого-политологического образования [9]. Н.Ф. Реймерс настаивает на необходимости создания Всемирной Академии экологии [7, с.10].

Определяя актуальность и значимость экологической культуры каждого отдельного человека, под ее формирование в младшем школьном возрасте исследователи понимают процесс, направленный на соединение следующих элементов: экологических знаний, экологического отношения к природе и культуры экологически обоснованного поведения (Н.В. Бутенко) [1, с.52].

Формирование экологической культуры имеет ряд особенностей, специфику которых необходимо учитывать в образовательном процессе начальной школы. Перво-наперво, это научность экологических знаний, которые еще в силу возраста в полном объеме не доступны младшим школьникам. Экологические знания характеризуют систематизированную информацию, социально важную для рассмотрения и регулирования взаимодействия человечества и природы. Система экологических знаний «имеет важное значение для формирования экологической культуры, поскольку способствует установлению связи с практикой, по применению в повседневной жизни каждого человека», отмечает А.Н. Захлебный [4, с. 53]. По его мнению, в содержании экологического образования младших школьников можно выделить четыре компонента: знания о природе, обществе, принципы природопользования, оценочных знаний о результатах взаимодействия природы и общества, о путях совершенствования этого взаимодействия; систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков природоохранного характера; опыт творческой деятельности по ознакомлению, исследованию и практическому содействию в сохранении окружающей среды; систему норм, проявляющуюся в оценочно-эмоциональном отношении к окружающей среде.

Вышеперечисленные особенности дидактических единиц экологического образования обуславливают тот факт, что формирование экологической культуры младшего школьника направленно не столько на развитие экологических знаний и умений, сколько на соответствующую ориентацию сознания и ценностей личности. В.И. Супрун считает, что «для формирования экологической культуры младшего школьника важно, что через общение с другими людьми, через культурные отношения происходит усвоение личностно определенных экологических ценностей» [7, с. 162].

При организации экологического образования и воспитания значение имеют следующие принципы:

– акмеологический принцип, согласно которому воспитательный процесс ориентирован на самые высокие морально-духовные достижения и потенциальные возможности воспитанника, что создает условия для достижения жизненного успеха личности; развития ее индивидуальных способностей.

– принцип полипотребностной, полимотивированной детерминации поведения, который основывается на зависимости: чем больше мотивов побуждают поведение человека, тем больше усилий он прилагает.

– принцип конструирования благоприятных ситуативных факторов, подчеркивающий зависимость поведения младшего школьника от ситуативных факторов, которые могут не только усиливать мотивацию, но и вызывать негативную реакцию.

– принцип активности субъекта в целеполагании основывается на взаимозависимости мотивов поведения и целей, которые ставит личность: мотивы влияют на выбор цели, которая сама выступает мощным стимулом поведения.

– принцип обеспечения диалектической взаимосвязи между поведением и ценностями личности – основывается на понимании поведения не только как внешнего проявления внутреннего мира младшего школьника, но и как средства формирования его убеждений.

– принцип развития осознанной поддержки природы – связан с возрастными закономерностями развития отношения к природе.

Возрастные особенности подверженности образовательному воздействию позволили И.В Цветковой выделить следующие критерии роста экологической культуры младшего школьника: усвоение норм и правил экологического взаимодействия с окружающим миром, их трансформация в привычки; наличие потребности в получении экологических знаний, ориентация на их практическое применение; потребность в общении с представителями растительного и животного мира, сопереживание им, выражение положительных эмоций; умение видеть и понимать прекрасное, потребность самовыражения в творческой деятельности; проявление инициативы в решении экологических проблем своего ближайшего окружения [8, с. 49].

Основными задачами экологического образования младших школьников можно определить: формирование эколого-ценностной ориентации личности; освоение эколого-значимых знаний; становление адекватного эколого-ценностного отношения к окружающему миру; ориентация на эколого-оправданную деятельность.

Реализация образовательного процесса в начальной школе предполагает использование различных организационных форм формирования экологической культуры:

– массовые – это благоустройство и озеленение помещений и территории школы, ролевые игры, массовые экологические праздники, природоохранные фестивали, работы на пришкольном участке.

– групповые – это различные эко-объединения младших школьников (клуб, секция занятия юных друзей природы), занятия по основам экологии и охране природы , экскурсии, кинолектории, экологический практикум, туристические походы,.

– индивидуальные – это беседы с детьми, их самостоятельная подготовка мини-докладов, наблюдения за животным и растительным миром, изготовление поделок, рисование, лепка.

К нетрадиционным формам относятся: эколого-психологические тренинги, природоохранные праздники, экспозиции, экологические практикумы, экологические эстафеты и турниры, экологические викторины, экологический бумеранг, компьютерное экологическое моделирование.

Для реализации указанных форм учитель начальных классов может использовать разнообразные методы формирования экологической культуры младших школьников, но наиболее эффективными среди них являются следующие:

– экскурсии, благодаря которым расширяется кругозор младших школьников, воспитывается доброта, чуткость, отзывчивость.

– игры. В играх в полной мере раскрываются творческие способности, игра, по-прежнему, интересна младшему школьнику, он охотно вовлекается в игровую деятельность, благодаря чему незаметно для себя погружаются в процесс экологического образования.

– учебная экологическая тропа – специально оборудованная в образовательных целях природная территория, на которой создаются условия для выполнения системы заданий, организующих и направляющих деятельность учащихся в природном окружении.

– метод проектов стимулирует повышение мотивации учащихся к получению дополнительных знаний, освоению важнейших методов научного познания, а также развитие у них ответственности за общее дело и состояние окружающей среды, самодисциплины, способностей к целеполаганию, формированию коммуникативных, организационных и рефлексивных умений.

Формирование экологической культуры младшего школьника в образовательном процессе происходит при условии органичного единства научных знаний о природных и социальных факторах среды с чувственным восприятием, которое пробуждает эстетические переживания и подталкивает внести практический вклад в ее изменение в лучшую сторону.

Выводы: Таким образом, формирование экологической культуры младших школьников предусматривает овладение экологическими знаниями, соответствующими умениями и навыками по охране окружающей среды, за счет формирования и развития мотивации и ценностных ориентаций экологической деятельности, направленной на сохранение окружающей среды, которые формируются во время целенаправленно организованного образовательного процесса.

Список литературы

1. Бутенко, Н.В. Формирование основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – Теория и методика дошкольного образования. – Челябинск, 2006. – 187 с.
2. Грехова, Л.И. Экологическая подготовка детей в дошкольных образовательных учреждениях / Л.И. Грехова. – Ставрополь : Ставроп. краев. тип., 1998. – 265 с.
3. Ермаков, Д. С. Обучение школьников решению экологических проблем: психологический аспект / Д. С. Ермакова, Г. Д. Петрова // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 2-3. – С. 49-55.
4. Захлебный, А. Н. Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования / А. Н. Захлебный. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.
5. Лихачев, Б.Т. Экология личности / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1993. – №2. – С.19-23.
6. Лиходиевский, А.Ф. Экологическая культура как фактор гармонизации взаимодействия общества и природы: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук: 09.00.01 – Онтология и теория познания / АН БССР, Ин-т философии и права. – Минск, 1988. – 20 с.
7. Супрун, В. И. Ценности и социальная динамика / В. Н. Супрун // Наука и ценности. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 158-171.
8. Цветкова, И. В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы / И. В. Цветкова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.
9. Экологическая безопасность и концепция эколого- политологического образования в России / В.И. Коваленко, А.И. Костин, Н.Н. Моисеев, С.А. Степанов // Вест. Моск.ун-та. – Сер.12 (социал.- полит.исслед.) – 1993. – №4. – С.3-13.

УДК 37.013.42:316.614.5

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ЗАМЕЩАЮЩИМИ СЕМЬЯМИ

Клименко Сергей Сергеевич

обучающийся 4 курса, направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Хитрова Анна Викторовна

Аннотация. В статье определено содержание деятельности социального педагога с замещающими семьями. Изучены особенности профессиональной деятельности социального педагога по работе с замещающими семьями, рассмотрены документы регламентирующие действия социального педагога по работе с замещающими семьями.

Annotation. The article defines the content of the activity of a social pedagogue with substitute families. Peculiarities of professional activities of social pedagogue in work with foster families, revealed the contents of the considered documents regulating the actions of the social educator on work with foster families.

Ключевые слова: Социально-педагогическая деятельность, компетенция, замещающая семья, прогнозирование.

Key word. Social and pedagogical activity, competence, substitute family, forecasting.

Постановка проблемы. Содержание деятельности социального педагога с замещающими семьями нуждается в обосновании и тщательном изучении. Данный вид деятельности, в части содержательного наполнения, регламентируется прежде всего, законодательством РФ (Конституция РФ, Семейный и Гражданский кодексы РФ, Федеральные законы РФ), на основании которых, разрабатываются должностные инструкции.

Цель статьи – раскрытие содержания деятельности социального педагога с замещающими семьями.

Изложение основного материала исследования. Содержание деятельности социального педагога с замещающими семьями определено должностной инструкцией, которая регламентируется в соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» и положением детского дома «О службе сопровождения замещающей семьи» [4]. В соответствии с данным документом, социальный педагог в работе с замещающими семьями выполняет следующие действия: выполняет пропаганду передачи детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в приёмную семью;

подытоживает работу по выявлению кандидатов в замещающие родители; принимает участие в проведении встреч, бесед с разнообразными группами граждан с целью подбора кандидатов в приёмные родители; осуществляет обследование жилищно-бытовых состояний кандидатов в замещающие родители; проводит беседы, занятия с кандидатами в замещающие родители и членами их семьи, проводит контроль над условиями ухода и воспитания детей в приёмной семье; ведёт обследование развития отношений в семье в период адаптации ребёнка; дает заключение о целесообразности соответствия помещения данного ребенка в конкретную семью; проводит контроль над использованием средств, выделяемых на проживание приёмных детей; решает социальные проблемы, возникающие в замещающей семье, и выявляет их; всячески оказывает социальную помощь приёмным семьям; проводит динамическое наблюдение за развитием взаимоотношений в замещающих семьях; разрабатывает индивидуальные программы для коррекции отношений в замещающей семье [4].

Семья Г.В. отмечает, что социальный педагог в работе с замещающими семьями имеет следующие права, но лишь в пределах своей компетенции: самостоятельно определять формы и методы работы с замещающими семьями; противодействовать принятию таких решений, которые ущемляют права воспитанников детского дома; получать согласно с нынешним законодательством дополнительную информацию о кандидатах в замещающие родители и другие [5].

На основании вышеизложенного, можно выделить основные направления работы социального педагога с замещающими семьями, раскрывающие содержание деятельности специалиста с данной категорией семей:

социально-педагогическое сопровождение;

обучение замещающих родителей методам решения проблемных ситуаций, «скорая помощь» в критических ситуациях социально-педагогического характера;

организация сотрудничества с органами местного самоуправления, общественными организациями, учебными заведениями и другими структурами, в которых является необходимостью представлять интересы детей из замещающих семей;

создание благополучных условий для личностного развития и нравственного формирования детей.

При этом ключевым направлением в работе с замещающими семьями по нашему мнению, является реализация социально-педагогического сопровождения. А. А. Бобылева рассматривает социально-педагогическое сопровождение как вид педагогической деятельности, состоящей в научении обучающегося самостоятельно планировать сначала индивидуальную образовательную траекторию, затем свой жизненный маршрут, решать ситуации жизненных затруднений.

По определению М. И. Рожкова целью социально-педагогического сопровождения является «продуктивное содействие человеку в его адекватной социализации, активизирующее его участие в преобразовании социума» [4].

При этом, Н. Н. Никитина рассматривает социально-педагогическое сопровождение как особую стратегию и тактику воспитательного процесса в целях формирования социального опыта личности и помощи в выборе ценностных ориентаций и смыслов жизни [2, с. 51].

Социальное сопровождение – это технология оказания комплексной поддержки семьи или ребенку (обучающимся) при выявлении их нуждаемости в государственной поддержки, осуществлении индивидуально-профилактической, реабилитационной и адаптационной работы, проведение мониторинга изменения неблагоприятной жизненной ситуации с момента выявления до стабилизации, устранение причин и условий, способствующих семейному и детскому неблагополучию [1, с. 30].

Если руководствоваться статьей 22 ФЗ-442, то технологию социального сопровождения можно определить, как процесс совместного решения проблем гражданина (обучающегося) или семьи системой форм, методов и способов с использованием механизма межведомственного взаимодействия [1, с. 30].

Таким образом, ключевыми понятиями в социально-педагогическом сопровождении являются: содействие, решение, проблема, методы, формы, способы, взаимодействие.

Выводы. Содержание деятельности социального педагога с замещающими семьями регламентируется законодательной и нормативной базой. В основе данного вида деятельности специалиста социальной службы лежит, прежде всего, знание содержательной стороны, но при этом, важно понимать нравственный аспект проблемы. Фактически, работа с семьями, взявших на воспитание детей, процесс непрерывный и системный, который может быть эффективным только при реализации социально-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Кононова, Л. И. Деятельностная сущность социального сопровождения в системе социальной защиты населения / Л. И. Кононова // Профессиональная библиотека работника социальной службы. – 2016. – № 3. – С. 28–38.
2. Никитина, Н. Н., Балашова, В. Г., Новичкова, Н. М. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности / Н. Н. Никитина, В. Г. Балашова, Н. М. Новичкова. – Ульяновск, 2006.
3. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 №761н (ред. от 31.05.2011) Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // URL: http: //www.consultant.ru.
4. Рожков, М. И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса / М. И. Рожков // Психология и педагогика социального воспитания: материалы науч.-практ. конф. Кострома, 2005. – С. 322 – 329.
5. Семья, Г.В. Социально-психологические и организационные основы работы с замещающей семьей / Г. В. Семья. – М.:Симс, 2009. – 159 с.

УДК 37.013.42:373

СУЩНОСТЬ КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ШКОЛЕ

Литвин Руслана Викторовна

обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раскалинос Валерия Николаевна

Аннотация. В статье определено содержание феномена «сущность коррекционной деятельности социального педагога в школе». Изучены особенности профессиональной деятельности социального педагога по коррекции, раскрыты принципы, цели, функции, виды работы социального педагога, рассмотрены задачи коррекционной работы социального педагога, раскрыты понятия «коррекция», «социально–педагогическая коррекция», «коррекционно–педагогическая деятельность» и «коррекционная деятельность».

Ключевые слова: коррекция, социальный педагог, социально-педагогическая коррекция, коррекционная деятельность, социально-педагогическая деятельность.

Abstract. The article defines the content of the phenomenon "the Essence of correctional activity of a social pedagogue at school". Peculiarities of professional activity of a social pedagogue for the correction, the principles, objectives, functions, types of social work educator for the correction, the objectives of correctional social work educator, discloses the notions of "correction", "social and pedagogical correction", "correctional–pedagogical activity" and "remedial activities".

Key word. Correction, social teacher, social and pedagogical correction, corrective activities, social and pedagogical activity.

Постановка проблемы. Коррекционная деятельность обусловлена тем, что на сегодняшний день практически во всех образовательных организациях наблюдается тенденция ухудшения межличностных взаимоотношений между детьми и их сверстниками, педагогами и детьми. Это проявляется в том, что современные подростки все чаще демонстрируют отсутствие уважения друг к другу, к старшим, неумение вести конструктивный диалог и находить продуктивные способы выхода из конфликтных взаимоотношений, что порождает длительные деструктивные конфронтационные взаимоотношения, снижение самооценки, проявление агрессии и враждебности, что способствует искажению ценностных ориентаций, установок, стиля поведения и накладывает отпечаток на последующие межличностные взаимоотношения на протяжении всей жизни. Деятельность социального педагога как правило, ориентирована на коррекцию межличностных отношений, содействие преодолению кризисных периодов в жизни человека, через систему психологических игр, тренингов с коллективами группы.

Цель статьи – уточнение особенностей коррекционной деятельности социального педагога в школе.

Изложение основного материала исследования. Коррекцию как деятельность социального педагога рассматривали такие исследователи как Г.М. Андреева, С.А. Бодмаев, Г.В. Бурменская, А.Д. Гонеев, О.А. Карабанова, А.И. Кочетов.

В качестве рабочего определения коррекционно–педагогической деятельности они предложили следующий вариант: планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс реализуемый с группами людей имеющих конфликты и направленный на исправление индивидуальных качеств личности, создание необходимых условий для ее формирования и развития, способствующий полной интеграции людей в социум.

Одним из направлений социально-педагогической деятельности является коррекционная работа с обучающимися. Коррекционно-педагогическая деятельность социального педагога заключается во взаимодействии с ребенком и его родителями, педагогами, он изучает среду жизнедеятельности людей. При взаимодействии с окружающей средой социальный педагог может достичь желаемого результата по коррекции межличностных взаимоотношений. Коррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизнен отношений [4, с. 114].

Р.В. Овчарова, считает что «коррекция – это важное и ответственное направление практической деятельности социального педагога. Оно пред полагает обоснованное воздействие на характеристики внутреннего мира человека. Коррекция характеризуется как совокупность социально-педагогических воздействий, направленных либо на исправление, либо на профилактику недостатков и отклонений в развитии ребенка [5].

С точки зрения Г.М. Андреева, «социально-педагогическая коррекция – деятельность специалиста по исправлению тех особенностей психологического, педагогического, социального плана, которые не соответствуют принятым в обществе моделям, нормам поведения воспитанника» [1, с. 26].

Так же В.А. Сластенин, утверждал что «коррекционно-педагогическая деятельность – это планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с детьми и подростками, имеющими проблемы во взаимоотношениях между собой, в том числе и создание условий для их личностного развития, адекватной интеграции в социум [4, с. 11].

По мнению А.Д. Гонеева, «коррекция – это система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков» [2, с 25].

А.Д. Гонеев выделяет основные принципы социального педагога по коррекции:

– единство коррекции и развития. С помощью данного принципа, социальный педагог анализирует внутренние и внешние условия развития человека.

– целостность возрастного и персонального в формировании. На данном этапе в полном обьеме определяется развитие человека.

– целостность диагностики и корректировки формирования. С помощью данного принципа социальный педагог диагностирует взаимоотношений детей и педагогов, после данных результатов, после диагностирования социальных педагог определив проблемы, составляет программу по коррекции межличностных отношений.

– деятельный, правило реализации корректировки. На данном этапе проводится коррекционная деятельность, посредством определенных проблем в межличностных отношениях [2].

Так же А.Д. Гонеев выделяет цели коррекционной деятельности социального педагога, они должны быть:

– интересными, вызывать желание достигнуть их;

– формулировать цели нужно в позитивной форме;

– важно учитывать психологические и индивидуальные возможности испытуемых [2].

А.И. Кочетов выделил следующие функции коррекционной деятельности:

– восстановительная – восстановление и поддержание положительных качеств, обращение к предыдущему положительному социальному опыту;

– компенсаторная – сформировать у испытуемых стремление изменить свои взаимоотношения;

– стимулирующая – донести до испытуемых, что данная деятельность полезна и нужная в данный момент;

– оказание эмоциональной поддержки, социальный педагог должен показать участникам что он небезразлично относится к ним;

– исправительная – исправление отрицательных качеств, использование методов коррекции поведения (убеждение, пример, тренинги, психотерапевтические методики, включающие в группу поддержки).

Сластенин В.А. считал, что в процессе планирования социальным педагогом коррекционно–развивающих мероприятий выбираются не только методы работы с клиентами, но и в зависимости от формы организации психологической коррекции, выбирается ее вид [4].

Индивидуальная коррекция – социальный педагог работает с клиентом один на один, не должны присутствовать посторонние люди. Социальный педагог должен придерживаться конфиденциальности, интимности отношений.

Микрогрупповая – социальный педагог работает в мини–группе, которая должна состоять из 2–4 человек, у которых возникли аналогичные проблемы.

Групповая – целенаправленное использование групповой динамики , взаимоотношений и взаимодействий, которые возникают между участниками группы.

Смешанная – сочетание индивидуальной и групповой коррекции, с помощью которой социальный педагог осуществляет комплексный подход к решению проблем.

Так же по масштабам решаемых задач коррекция может быть: общей, частной, специальной.

Общая коррекция – мероприятия, которые направленные на нормализацию микросреды клиента, регулирование эмоциональные нагрузки.

Частная коррекция – психологические воздействия, адаптированные для подросткового возраста коррекционные приемы и методики.

Специальная – комплекс методик, приемов, организационных форм работы с группой клиентов одного возраста, которые наиболее эффективны для достижения конкретных задач формирования личности [4, с. 81].

Коррекционная деятельность включает в себя следующие этапы (по А.И. Кочетову):

– выявление людей нуждающихся в коррекции;

– составление коррекционной программы в зависимости от проблемы;

– реализация коррекционной программы [3].

Коррекционно–педагогическая деятельность социального педагога заключается в взаимодействии с ребенком и его родителями, педагогами, он изучает среду жизнедеятельности школы. При взаимодействии с окружающей средой школы социальный педагог может достичь желаемого результата.

Коррекционная деятельность включает в себя следующие этапы (по А.И. Кочетову):

– выявление детей, нуждающихся в коррекции (дети которые не уверены в себе, индивидуальные беседы с детьми, обсуждение основных направлений работы с такими детьми);

– составление коррекционной программы в зависимости от проблемы, недостатка ребенка (обсуждение с учителями, воспитателями конкретной тактики работы с ребенком дома, в школе, нацеливание их на изменения отношений с ним);

– реализация коррекционной программы (создание и реализация определенной модели коррекции: общей, индивидуальной) [3].

Коррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений [3, с. 114].

Выводы. Таким образом коррекционный процесс социального педагога направлен на изменение поведения и благоприятного микроклимата между обучающимися, педагогами, педагогами-предметниками.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева – М.: Аспект – Пресс, 2008. – 376 с.

2. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред В.А. Сластенина - 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

3. Кочетов, А.И. Перевоспитание подростка / А.И. Кочетов. – М.: Педагогика, 1998. – 120с.

4. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

УДК 379.8-053.4

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННОГО КОЛЛЕКТИВА

Махнакова Наталья Анатольевна

обучающаяся 2 курса по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», программа магистратуры «Психология и социальная педагогика» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раскалинос Валерия Николаевна

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы организации досуговой деятельности дошкольников в условиях временного коллектива. Приведены основные особенности временных детских коллективов и их преимущество в вопросах эффективной организации досуговой деятельности детей.

Ключевые слова: временный коллектив, досуговая деятельность, потенциал, творчество.

Abstract. The article considers the main questions of the organization of leisure activities of preschoolers in the conditions of the transition team. The main features of the provisional children's groups and their advantage is the effective organization of leisure activities of children.

Keywords: temporary staff, leisure activities, potential, creativity.

Постановка проблемы. Рациональная и эффективная организация досуговой деятельности детей представляется весьма важным средством для формирования личности ребенка, повышения его культурного уровня и духовности. Нахождение ребенка во временном коллективе, как правило, в детском оздоровительном лагере, существенно меняет привычную среду его обитания: нет каждодневного контакта с родителями, новый круг общения (коллектив детей, воспитателей и вожатых), в котором ребенок находится круглосуточно. При этом возникает множество психолого-педагогических возможностей по организации досуговой деятельности детей, практически не достижимых в обычных условиях. Именно эти факторы являются определяющими в вопросах организации досуговой деятельности детей во временном коллективе в детском оздоровительном лагере. Специально разработанные для использования во временных коллективах детских оздоровительных лагерей методики и методы организации досуговой деятельности детей позволяют за счет синергетического эффекта от их применения именно во временных детских коллективах значительно усилить их воспитательное воздействие.

Анализ исследований и публикаций. Уточнением сущности досуговой деятельности, её изучением, исследованием и развитием теоретических обоснований, а также форм её организации занимались и занимаются многие ученые. Основной вклад внесли: Ю.И. Альперович, М.Г. Бушканец, А.Ф. Воловик, В.А. Воловик, Г.А. Евтеева, Л.Н. Коган, И.А. Новикова, Г.П. Орлов, И.Е. Романова, Э.В. Соколов, В.Я. Суртаев, Б.А. Титов, Б.А. Трегубов, С.А. Шмаков и другие.

Целью статьи является характеристика основных особенностей организации досуговой деятельности детей дошкольного возраста во временных коллективах.

Основное изложение материала. В работах А.В. Антоновой, М.Б. Зацепиной, Т.С. Комаровой досуговая деятельность детей рассматривается как сложное социальное явление, включающее разнообразные продуктивные виды деятельности (изобразительную, познавательно-практическую, двигательную, конструирование, ручной труд и т.д.), которые являются эффективным средством развития творческого потенциала ребенка [2, с.3].

О.Д. Дашковская, В.С. Левшина, А.И. Ходькова утверждают, что, как социально-педагогическое явление, досуговая деятельность детей дошкольного возраста является одной из важнейших сфер жизнедеятельности детей, которая способствует отдыху и восстановлению психофизических сил [1, с.4].

Традиционно, огромную роль в организации досуга детей играют родители и семья в целом. Именно родители и их уровень культуры определяют возможности повышения уровня развития детей с учетом их интересов и пожеланий. В настоящее время, из-за имеющихся в обществе кризисных явлений, дискредитации привычных социальных ценностей и норм морали, возникли весомые трудности в обеспечении требуемого уровня досуга детей. Поэтому вопросам формирования творческой активности дошкольников в досуговой деятельности уделяется большое внимание в любых детских учреждениях, а также вызывает повышенный научный интерес к данной проблеме и подтверждает её актуальность.

Досуговая деятельность дошкольников весьма разнообразна по формам и содержанию. В ней могут присутствовать элементы труда (лепка, рисование, шитье, изготовление аппликаций и т.п.), занятия в различных спортивных секциях, кружках, музыкальных коллективах, а также участие в различных туристических походах и экскурсиях. Следует отметить, что сегодня складывается успешная практика обучения детей по различным методикам раннего развития».

Исследования, проведенные В.Г. Бочаровой, Г.А. Евтеевой, А.В. Мудрика, В.В. Полукарова, Э.В. Соколова и другими учеными, показывают, что досуговая деятельность дошкольников предназначена для реализации следующих функций: релаксационной (необходимой для восстановлении затрат энергии), коммуникативной (ребенку необходимо общение), когнитивной (познание нового, до сих пор ему неизвестного), креативную (творческую), духовную (культурное развитие, постижение идеалов и ценностей гуманизма).

Дошкольный возраст – один из основных периодов, в котором формируется личность ребенка: возрастает его общественная активность; проявляется стремление занять более высокое положение в отношениях с людьми; пробуждается интерес к различным вопросам, к обретению самостоятельности и растущей потребности высокой оценке его личности, соблюдению его прав и интересов. В связи с чем, основной педагогической целью является организация вокруг ребенка благоприятной среды, способной создать условия для полноценного формирования у дошкольников необходимых социальных ориентиров и жизненного опыта.

Вопросы формирования у детей дошкольного возраста необходимых социальных ориентиров, жизненного опыта и развития его личности могут быть решены только в условиях совместной деятельности всех участников педагогического процесса (педагогов, родителей и детей) и при наличии общей заинтересованности в достижении требуемых результате этой работы. Культурные основы досуговой деятельности детей, методы её организации – очень важное и разностороннее явление в социальной жизни взрослых и дошкольников, имеющее огромное значение для всего процесса их воспитания и обучения, а также выработки у детей необходимых личностных качеств и жизненных ориентиров.

Научные и экспериментальные исследования по вопросам досуговой деятельности детей дошкольного возраста на сегодняшний день являются весьма востребованными, а поиск эффективных методов стимуляции активной деятельности детей, является главной задачей воспитателей (педагогов).

Важное значение в досуговой деятельности имеет организация «занятий по интересам». При этом дошкольники и взрослые объединяются на основе общих интересов при условии детского свободного выбора. Ребенка необходимо научить правильно использовать свое свободное время, так как интересная, насыщенная положительными эмоциями деятельность позволяет восстановить физические и духовные силы, способствует установлению атмосферы эмоционального благополучия. Таким образом, досуговая деятельность дошкольника должна стать постоянной заботой взрослых [3, с.2].

Жизнь детей дошкольного возраста невозможно представить без развлечений, праздников, подвижных игр, прогулок и иных подобных занятий. Организация и проведение досуга с детьми дошкольного возраста должна обеспечивать единство решения основных педагогических задач: воспитательных, коррекционных, развивающих, а также образовательных.

Дети старшего дошкольного возраста нуждаются в особой поддержке и помощи со стороны взрослых в части успешного решения ряда проблем: выработки у них коммуникативных навыков, осознания своего Я, проявления инициативы, определения и развития творческих способностей. Их впечатлительность, подвижность, тяга к познанию нового, эмоциональность, сочетается с неспособностью к длительной концентрации внимания, резкой потерей интереса к наскучившему занятию. Повышенная, как правило, в этом возрасте, физическая и эмоциональная активность требует своевременного и эффективного отдыха.

Отдельно остановимся на условиях организации досуговой деятельности детей во временном коллективе, образуемом, как правило, в детском оздоровительном лагере. Детский оздоровительный лагерь - является особым учреждением, направленным на организацию эффективной досуговой деятельности и на всестороннее развитие личности детей в условиях временных коллективов. Именно эти особенности в полной мере обеспечивают необходимый уровень разностороннего и полноценного отдыха детей, а также позволяют эффективно решить задачи их развития, оздоровления и воспитания.

Правильно организованная досуговая деятельность дошкольников во временном коллективе в детском оздоровительном лагере является весьма важным фактором образовательной деятельности. При этом, в детском оздоровительном лагере, в отличие от многих иных детских учреждений, главным является не детерминированная система отношений, не заданные заранее дела и мероприятия, а непосредственно ребенок в этих делах, его желания и действия, его отношение к этим делам, отношение к работам, отношение к друзьям, отношение к родителям и другим взрослым людям, которые его окружают.

Особенностью формирования временных детских коллективов в детском оздоровительном лагере, является то, что происходит весьма резкое изменение привычной среды обитания ребенка, появляется необходимость быстро приспособиться к новому кругу общения как с детьми, так и со взрослыми. Все это способствует выработке у ребенка необходимых личностных качеств, позволяющих эффективно реализовывать свой личностный потенциал, свои знания и умения, развивать творческие способности. Условия нахождения в детском оздоровительном лагере способствуют развитию моральных и физических качеств дошкольников, позволяют научиться дружить и сопереживать. У ребенка появляется возможность самостоятельного выбора с кем и как общаться, чем заниматься, в каких мероприятиях участвовать. При этом, организация досуговой деятельности, постановка психолого-педагогических условий должны обеспечивать нужное направление этих процессов, которые должны направляться на развития социальных, коммуникативных способностей, а также повышение культурного уровня детей дошкольного возраста в условиях детского оздоровительного лагеря.

Выводы. Организация досуговой деятельности детей в условиях временного коллектив характеризуется следующими особенностями: ускоренным созреванием временного коллектива и активизации всех процессов и этапов его становления; явно выраженными возможностями для самостоятельного выбора ребенком вида деятельности, круга общения и желания участия в проводимых мероприятиях; привлечением детей к разнообразным видам деятельности (спортивной, интеллектуальной, художественной, трудовой, творческой) с обязательным учетом их желаний и потребностей.

Список литературы

1. Дашковская О.Д. Организация досуговой деятельности: текст лекций/ О.Д. Дашковская//– Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2009. – 71 с.

2. Зацепина М. Б. Организация культурно-досуговой деятельности дошкольников: учебно-методическое пособие/ М.Б. Зацепина// – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 144 с.

3. Терентьева Н.Г. Досуговая деятельность детей дошкольного возраста, как условие эффективного социально–личностного развития – [Электронный ресурс] / Н.Г. Терентьева// – Новоульяновск, 2015. – Режим доступа: http://nsportal.ru

УДК [159.9.072.432:373.3.016]-053.5

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ

Мельник Анастасия Анатольевна

обучающаяся 1 курса, направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование,
программа магистратуры «Практическая психология образования»,
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раскалинос Валерия Николаевна

Аннотация. В данной статье раскрыты особенности адаптации младших школьников к обучению, так как первый год ребенка в школе характеризуется стрессовыми ситуациями, сложными изменениями его жизнь. Все дети, наряду с переполняющими их чувствами радости, гордости или удивления по поводу всего происходящего в школе, испытывают тревогу, растерянность, напряжение. Были описаны фазы и выделены признаки успешной адаптации.

Ключевые слова: адаптация, школьная адаптация, младший школьный возраст.

Abstract. In this article features of adaptation of younger schoolboys to training are opened, as the first year of the child at school is characterized by stressful situations, complex changes his life. All children, along with overwhelming feelings of joy, pride, or surprise at everything that happens in the school, experience anxiety, confusion, tension. The phases have been described and the signs of successful adaptation have been identified.

Key words: adaptation, school adaptation, junior school age.

Постановка проблемы. Начиная обучение в школе, каждый обучающийся переживает ответственный и сложный момент своей жизни во всех аспектах, как физиологическом, так и социально-психологическом. Колоссальная учебная нагрузка с первых дней, не готовность к учебному режиму для многих первоклассников приводят к их хронической неуспеваемости, что в дальнейшем сказывается на их интеллектуальном развитии и самочувствии, потере интереса к учебе, нарушениям в поведении. Помимо этого, поступление в школу обычно совпадает с психологическим кризисом семи лет. Именно поэтому адаптация личности в обществе во все времена для людей была острой проблемой, решение которой затруднено, в связи со сложностью данного процесса. Первый день в школе для ребенка ассоциируется с трудным периодом жизни, так как школа ставит перед ним ряд задач, решение которых требует мобилизацию его интеллектуальных и физических сил. Для обучающихся трудностью выступают освоение сторон учебного процесса: новый статус (обучающийся), новые контакты (одноклассники и педагог), дисциплина и др. Младший школьник проходит сложнейший период адаптации к обучению.

Цель статьи – раскрыть специфические особенности адаптации младших школьников к обучению.

Изложение основного материала исследования. Существующие научные разработки по рассматриваемой теме охватывает широкий круг теоретико-практических исследований: взаимосвязь общей готовности ребенка к школьному обучению с характером и степенью протекающей у него адаптации (Н.И. Гуткина, Р.А. Захаров, Л.М. Ковалева, А.В. Петровский, Н.Н. Тарасенко, Д.Б. Эльконин и др.); формирование системы взаимоотношений ребенка с окружающим миром, особенности взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, сформированные базовые учебные установки, существенно определяющие дальнейшую успешность его школьного обучения, наличие возможностей личностной самореализации в школьной среде (Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова и др.); взаимосвязь игровой и учебной деятельности в адаптационном процессе (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Н.П. Аникеева, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, О.С. Газман, П.Ф. Каптерев, А.Н. Леонтьев, С.А. Шмаков, Д.Б. Эльконин).

Следует отметить, что многие ученые-психологи (Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова и др.) адаптацию понимают как приспособительную возможность ребенка к новым отношениям и требованиям, к новому режиму жизнедеятельности, новой системе социальных условий и видам деятельности.

А.Г. Асмолов считает, что «адаптация – процесс взаимодействия живых организмов и окружающей среды, приводящая к их приспособлению к жизни и деятельности, благодаря которой появляется возможность оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке» [1, с. 119]. Этот процесс дает возможность индивидууму реализовывать связанные с ним цели и удовлетворять актуальные потребности, обеспечивает соответствие психической деятельности личности, его поведения требованиям среды. В момент поступления в школу и начального периода обучения главными причинами затруднений адаптации являются: неготовность ребенка к школе, определенные характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития, проявления психического дезонтогенеза.

Нельзя забывать, что готовность детей к систематическому обучению различна, различно состояние их здоровья, а значит, процесс адаптации к школе каждого ребенка будет различным.

Переход к систематическому организованному школьному обучению приводит к изменению ведущей деятельности ребенка – от игры к учебе. Естественно, что учебная деятельность в элементарных формах использовалась и в дошкольных образовательных организациях, но там она была эпизодической, а сами мотивы учебной деятельности, прежде всего, были игровыми. Школьный режим требует от ребенка более высокого уровня произвольности поведения, достаточно развитых коммуникативных навыков, познавательных мотивов. Именно такие дети наиболее легко адаптируются к школе, так как у них уже сформированы элементы готовности к школьному обучению.

Характеризуя школьную адаптацию можно выделить следующие ее компоненты: активность (в виде постоянного инициирования и ответных действий со стороны учащегося и образовательной среды), и непрерывность, проявляемая в напряжении всех внутренних психических и физических резервов обучающегося.

Индикатором трудностей процесса адаптации к школьному режиму обучения являются изменения в поведении: повышенная возбудимость, агрессивность, депрессия, заторможенность, чувство страха, боязнь учителя, а также и морфофункциональные изменения: снижение веса, повышение ЧСС, частые простуды. Дети часто говорят, что они хотят обратно в садик, что им мешают работать и т.п.

Школьные трудности, отмечает Т.С. Копосова, можно условно разделить на специфические (с отставанием моторики, зрительно-пространственного восприятия, задержкой речевого развития) и неспецифические (повышенная утомляемость, низкая работоспособность, неустойчивость внимания, повышенная истощаемость). Очень трудно выделить одну какую-нибудь трудность, так как они всегда в комплексе. Если удастся понять причину трудностей у ребенка в первом классе, то процесс адаптации у него в пятом классе будет протекать значительно легче [2, с. 127].

Выделяют три основные фазы адаптации ребенка к школе:

– ориентировочная – «физиологическая буря» (2-3 недели), во время которой развивается напряжение всех функциональных систем организма (острый период адаптации);

– неустойчивого приспособления, когда организм как бы ищет оптимальные варианты реакций, «буря» начинает затихать (2-3 недели);

– относительно устойчивой адаптации, требующей меньшего напряжения всех систем организма. К 5-6-й неделе постепенно нарастает и становится более устойчивой работоспособность, снижается напряжение нервной системы и внутренних органов. Но эта фаза может растягиваться до девяти недель, а иногда до года [4].

Для успешной адаптации к школе, а именно к новым социальным условиям, коллективным взаимоотношениям, режиму и т.д., педагогу необходимо учитывать возрастные и индивидуально-типологические особенности учащихся, а также их уровень развития познавательных процессов; проводить беседы с ребенком о том, зачем нужно учиться, что такое школа, какие в школе существуют правила; составить режим школьного дня с обоснованием последовательности его составляющих; ввести понятие оценки, самооценки и различные ее критерии: правильность, аккуратность, красота, старательность, интерес и выработать вместе с ребенком способы, как этого можно достичь; научить ребенка задавать вопрос; развивать у детей произвольность поведения, способность управлять своими эмоциями; школьник должен уметь сознательно подчинить свое действие правилу, внимательно слушать и точно выполнять предлагаемые задания; развивать учебную мотивацию; развивать навыки общения. [3, с. 124].

Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие признаки успешной школьной адаптации:

– удовлетворенность ребенка процессом обучения и межличностными отношениями с одноклассниками и учителем,

– достаточная степень самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий (готовность прибегнуть к помощи взрослого лишь после попыток выполнить задание самому),

– отсутствие эмоционального напряжения и соматических жалоб,

– готовность к обучению в школе,

– заинтересованность в учебной деятельности,

– поддержка в процессе формирования «желания и умения учиться».

Фактором, существенно облегчающим адаптацию к школе всех детей, особенно «неготовых» и ослабленных, является рациональная организация учебных занятий и рациональный режим дня.

Выводы. Анализ научной литературы позволил нам сделать вывод, что к особенностям адаптации младших школьников относят: компоненты адаптации (активность, непрерывность), трудности адаптации (специфические и неспецифические) и фазы адаптации ребенка к школе (ориентировочная фаза, фаза неустойчивого приспособления, фаза относительно устойчивой адаптации). К признакам успешной школьной адаптации относят: заинтересованность в учебной деятельности, готовность к обучению в школе, поддержка в процессе формирования «желания и умения учиться» и др.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл; изд. центр «Академия», 2007. – 526 с.

2. Возрастная психофизиология: учеб. пособие / Т.С. Копосова, С.Ф. Лукина, Н.В. Звягина [и др.]. – Архангельск: САФУ, 2015. – 164 с.

3. Волынская, Л.Б. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла: учеб. Пособие / Л.Б. Волынская. – М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСИ», 2012. – 168 с.

4. Никифорова, О.А. Психолого-педагогические и медико-физиологические аспекты школьной адаптации: учебное пособие / О.А. Никифорова, Т.М. Параничева, Е.А. Бабенкова. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2011. – 96 с.

УДК [37.013.42:37.035]-053.5

АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ЗАЩИТЕ ИХ ПРАВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Можаровская Кристина Анатольевна

обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент Фадеева Мария Владимировна

Аннотация. В статье описана деятельность работы комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав организуют профилактику правонарушений, взаимодействуя с другими субъектами профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Ключевые слова: профилактика, правонарушение несовершеннолетних, комиссия по делам несовершеннолетних.

Abstract. The article describes the work of the commission on the affairs of minors and the protection of their rights, organize the prevention of violations, interacting with other subjects to prevent juvenile delinquency.

Keywords: prevention, juvenile delinquency, commission for juvenile affairs.

Постановка проблемы. Проблема профилактики правонарушений несовершеннолетних обусловлена ростом негативных явлений в детской и подростковой среде. Одной из главных явлений, является правонарушение несовершеннолетних. На сегодняшний день, текущее положение жизни и роста правонарушений несовершеннолетних оказывает большое влияние на негативные факторы внешнего и внутреннего характера, действие которое усиливается связи с тем, что они накладываются на кризис подросткового возраста, связанный с серьезными физическими, физиологическими и психологическими изменениями, происходящими у несовершеннолетнего правонарушителя.

Цель статьи – проанализировать опыт деятельности комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав г. Евпатория в аспекте профилактики правонарушений несовершеннолетних.

Изложение основного материла исследования. Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав создаются высшим исполнительным органом государственной власти субъектов Российской Федерации в целях координации деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по предупреждению безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявлению и устранению причин и условий, способствующих этому, обеспечению защиты прав и законных интересов несовершеннолетних, социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, выявлению и пресечению случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений, других противоправных и антиобщественных действий, а также случаев склонения их к суицидальным действиям.

В 2017 году было проведено 48 заседаний. На заседаниях комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав рассматривались вопросы по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних:

– в январе: «О состоянии правонарушений среди несовершеннолетних за 12 месяцев 2016 года»;

– в феврале: «Организация работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних»;

– в феврале, марте, октябре, декабре: «Организация работы по употреблению психоактивных, наркотических веществ, курительных смесей и алкоголя несовершеннолетними в образовательных учреждениях города и района»;

– в марте, декабре: «Мероприятия по противодействию экстремизма в молодежной среде», «О работе по профилактике экстремизма в учреждениях культуры, обеспечение организации содержательного досуга несовершеннолетних, направленных на формирование толерантного сознания»;

– в марте: «Об организации работы по предупреждению, выявлению и пересечению фактов жестокого обращения с детьми, преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;

– в апреле: «О воспитательной работе по профилактике правонарушений и самовольных уход несовершеннолетних», «Об исполнении органом опеки и попечительства законодательства по защите прав детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»;

– в апреле, августе, октябре: «О состоянии правонарушений и преступлений несовершеннолетних, причинах и условиях способствующих их совершению» по кварталам;

– в мае: «Об организации летнего труда и отдыха, организации досуга и занятости в период летних каникул несовершеннолетних, состоящих на учете в полиции по делам несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и внутришкольных учетах»;

– в июне: «Роль учреждений спорта и досуга в организации занятости несовершеннолетних во время учебного года и профилактике правонарушений», «О межведомственном взаимодействии в работе с семьями, находящимися в социально-опасном положении, а также с семьями, имеющими форму неблагополучия, с целью социальной реабилитации»;

– в сентябре: «О работах общеобразовательных учреждениях по примирения и конструктивного разрешения конфликтов в детских коллективах», «О работе учреждений культуры в соответствие с ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № и о работе с несовершеннолетними, состоящих на учетах в КДН и ЗП, ПДН, «группы риска»;

– в ноябре: «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ» [2, с 33].

В 2017 году совместно с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав были проведены заседания межведомственных комиссий:

– в январе: – по противодействию экстремистской деятельности по городу Евпатории – «Об итогах межведомственной акции «Подросток»»;

– в марте: – По профилактике правонарушений и преступлений несовершеннолетних – «По профилактической работы с семьями, находящимися в социально-опасном положении, склонным к употреблению спиртных напитков»;

– в марте: – По наркомании, токсикомании, алкоголизму несовершеннолетних – «О мероприятиях муниципальной подпрограммы «О мероприятиях муниципальной подпрограммы «Комплексные меры противодействия немедицинскому потреблению наркотических средств и их незаконному обороту»»;

– в октябре: – По профилактике правонарушений и преступлений и по наркомании, токсикомании, алкоголизму несовершеннолетних «Об итогах межведомственной акции «Подросток»»;

– в декабре: – По наркомании, токсикомании, алкоголизму несовершеннолетних – «О мероприятиях муниципальной подпрограммы «О мероприятиях муниципальной подпрограммы «Комплексные меры противодействия немедицинскому потреблению наркотических средств и их незаконному обороту»».

В целом на комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав на протяжении 2017 года было рассмотрено 44 проблемы согласно предотвращению безнадзорности, беспризорности, правонарушений несовершеннолетних, раскрытию и устранению причин способствующих правонарушения, обеспечению прав и законных интересов несовершеннолетних, социально-педагогическая реабилитации несовершеннолетних, находящимся в социально опасном положении.

С целью взаимодействия комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав со специалистами органов и учреждений субъектами системы профилактики в 2017 году совместно с администрацией города проводились «круглые столы», со специалистами по делам семьи и молодежи, со специалистами отдела спорта, администрацией и преподавателями школ, со специалистами центра занятости, в том числе со специалистами в работе с неблагополучными семьями [1, с 41].

В целях оказания методической помощи, и повышение эффективности в работе, направленной на профилактику правонарушений несовершеннолетних и защиту их прав в 2017 году комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав были проведены семинары:

– с заместителями директоров по воспитательной работе образовательных организаций, социальными педагогами, со специалистами по вопросам проведения индивидуально-профилактической работы с семьями и несовершеннолетними, состоящими на всех видах учета;

– со специалистами территориальных отделов: по профилактике правонарушений несовершеннолетних и о межведомственном взаимодействие в работе с семьями, находящимися в социально-опасном положении и несовершеннолетними, состоящими на всех видах учета.

Ежегодна на территории города проводится межведомственная операция «Подросток», в которой принимают участие все органы и учреждения системы профилактики. Особое внимание при проведение этой операции уделяется внимание летней занятости несовершеннолетних. В период летних каникул 2017 года несовершеннолетние были вовлечены в досуговую и трудовую деятельность.

Также особое внимание уделяется профилактике употребления курительных смесей, наркотических средств и психотропных веществ – проведено – 83 мероприятия и мероприятия по профилактике экстремистских проявлений среди несовершеннолетних – 75.

В большинстве случаев несовершеннолетние, состоявшие на учетах в учреждениях системы профилактики, посещают кружки и секции.

В 2017 году проведено 11 дней профилактики с участием субъектов системы профилактики при координирующей роли комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Проводились совместные рейды в семьях, состоящие на учете в полиции и в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, и семье находящихся в категории «трудная жизненная ситуация». Посещались несовершеннолетние, состоявшие на профилактических учетах. При посещение несовершеннолетних и их семей проводятся беседы направленные на повышение правой культуры: разъясняются обязанности родителей по воспитанию, содержанию и обучению своих детей, информируют об ответственности за ненадлежащие исполнение родительских обязанностей. Проводятся беседы о недопустимости жестокого обращения с несовершеннолетними, насильственных методов воспитания. Разъясняют правовые последствия совершения несовершеннолетними преступлений или правонарушений. Вручают памятки, буклеты, информационные листы на антинаркотическую, антиалкогольную тематику.

На сегодняшний день на учете комиссии состоят семьи и несовершеннолетние, в отношении которых проводится индивидуальная профилактическая работа.

В 2017 году произошло снижение преступлений и правонарушений несовершеннолетних совершенных несовершеннолетними. Также снизился рост преступлений и правонарушений несовершеннолетних, совершивших в группе.

В 2016 году на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав стояло 71 несовершеннолетних, а в 2017 году 58 несовершеннолетних. Также на комиссии за 2016 год было вынесено 507 постановлений, а за 2017 450 постановлений, из них 280 было предупреждений, а 170 было штрафов.

В 2017 году 7 несовершеннолетних привлечены к уголовной ответственности, 1 несовершеннолетний по решению суда был направлен в центр временного содержания, 48 несовершеннолетних совершили правонарушения.

Не уменьшается количество несовершеннолетних совершающих преступления и правонарушения, будучи стоящими на учете в учреждениях системы профилактики [3, с 53].

Выводы: в результате анализа деятельности комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав мы пришли к таким выводам, что за 2017 год значительно снизилось количество правонарушений и преступлений несовершеннолетних, значительно улучшилась профилактика правонарушений несовершеннолетних.

Список литературы

1. Агеев А. Районная комиссия по делам несовершеннолетних как орган административной юрисдикции / А. Агеев. – Законность. – 2006. – № 6. – С. 32-46.
2. Малышев В.А. Административно-правовое регулирование деятельности комиссий по делам несовершеннолетних в России / В.А. Малышев // Административное и муниципальное право. – 2008. – № 5. – С. 22-27
3. Хорьков В.Н. Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав как субъекты административной юрисдикции: проблемы законотворческой и правоприменительной практики / В.Н. Хорьков // Вопросы ювенальной юстиции. – 2008. – № 1. – С. 34-38.

УДК 316.48-053.6

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Молчанова Анна Андреевна

обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раскалинос Валерия Николаевна

Аннотация. В статье описаны структурные составляющие конфликтологической компетентности, определены методы диагностики ее сформированности у детей подросткового возраста. Описаны результаты исследования уровня сформированности конфликтологической компетентности подростков в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая компетентность подростков.

Abstract. The article describes the structural components of conflictological competence, defines methods for diagnosing its formation in adolescent children. The results of the study of the level of formation of conflictological competence of adolescents of an educational institution are described.

Key words: conflict, conflictological competence, conflictological competence of adolescents.

Постановка проблемы. В настоящее время конфликты занимают одно из основных мест во взаимоотношениях между людьми, проявляясь в виде противоречий, разногласий, расхождений в мировоззрении, которые ведут к саморазвитию личности и взаимопониманию ее с другими людьми. Но для такого конструктивного завершения конфликта необходим определенный уровень компетентности в области конфликтологии, способствующий пониманию личностью положительной стороны любого конфликта и совершенствованию своих умений в его выявлении и преодолении. Поэтому на современном этапе развития общества проблема конфликтологической компетентности является достаточно актуальной.

Цель статьи – описание методов и результатов диагностики уровня сформированности конфликтологической компетентности подростков в условиях образовательной организации.

Изложение основного материала исследования. Как известно, конфликтологическая компетентность важна для каждой личности, обладающей индивидуальным набором знаний, опыта, ценностей, мировоззрения, которые могут кардинально отличаться от мировоззрения другого человека. Особенно актуальной конфликтологическая компетентность выступает для детей подросткового возраста, у которых знания о человеческих взаимоотношениях, ценности и мировоззрение находятся в стадии активного формирования и приобретения очертаний, отражающихся на протяжении всей жизни личности.

Проблема конфликтологической компетентности подростков отражена в трудах таких ученых, как Н.В. Береснева, Т.Р. Браницкая, А.А. Кузина, И.С. Почекаева, М.Ю. Худаева, Е.Н. Шаган, В.В. Шаповалова,

По мнению Н.В. Бересневой, «…конфликтологическая компетентность подростков – это структурированное динамическое и системное образование, обеспечивающее адекватное восприятие и интерпретацию подростком конфликтной ситуации и эмоционального состояния ее участников, а также выбор проблемно-разрешающего способа конфликтного взаимодействия в подростковой среде» [1, с. 50].

А.А. Кузина под конфликтологической компетентностью подростков понимает «…совокупность теоретических знаний, умений и навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведения в конфликтных ситуациях, и личностных смыслов, ориентирующих на многомерное восприятие мира, эмпатию, рефлексивность, толерантность, конструктивный диалог» [2, с. 11].

В ходе анализа социально-педагогической литературы было выявлено, что конфликтологическая компетентность подростков, с точки зрения Л.О. Ярослав, «…является сложной, структурно-функциональной системой, состоящей из пяти взаимосвязанных компонентов:

– мотивационный, характеризующий направленность личности на конструктивное разрешение конфликта, отсутствие конфликтофобии, конструктивное отношение к конфликту;
– когнитивный, включающий систему научных знаний о различных аспектах феномена конфликта;
– эмоционально-волевой, определяющий способность личности к осознанному управлению своим эмоционально-волевым состоянием в конфликтных и предконфликтных ситуациях;
– поведенческий, предполагающий владение широким спектром стратегий поведения в конфликте и адекватное их использование;
– рефлексивный, который обеспечивает способность личности к исследованию собственного психологического потенциала и умения реконструировать компоненты психологического образа своих партнеров и конфликтных ситуаций» [3, с. 143].

Сформированность данных компонентов позволяет определить проявление уровня конфликтологической компетентности подростков на основе диагностируемых критериев:

1. Низкий: обучающиеся не обладают необходимыми знаниями, навыками и умениями, которые позволили бы им грамотно действовать в конфликтной ситуации, отсутствует мотивация на конструктивное взаимодействие. Они испытывают значительные трудности в умении контролировать свои негативные эмоции, проявлять спокойствие и оптимизм, не умеют реконструировать компоненты психологического образа своих партнеров и конфликтных ситуаций.

2. Средний: у обучающихся отмечается нестабильность проявления умений грамотно действовать в конфликтной ситуации, отсутствие системы, отрывочность знаний о возникновении и ходе течения конфликта. В тоже время, в зависимости от ситуации, они пытаются урегулировать возникший конфликт, однако далеко не всегда умеют скорректировать свое поведение с целью предотвращения конфликта. Данные подростки не всегда способны воспринимать конструктивный и деструктивный характер своих переживаний и управлять ими. Конфликтная ситуация может вызывать у них пессимизм, потерю эмоциональной устойчивости и уравновешенности. Ситуативно проявляется рефлексивность во взаимодействии с окружающими.

3. Высокий: обучающиеся имеют достаточный объем знаний относительно природы возникновения конфликта и ходе его течения, а также способах его урегулирования, обладают практическими способами решения конфликта. Они стремятся к позитивным отношениям, могут умело распознать как свое эмоциональное состояние, так и состояние другого человека, кроме этого, умело владеют саморегуляцией своего состояния. Кроме этого, они способны действовать и решать возникающие проблемы таким образом, чтобы не допускать конфликта.

Для выявления общего уровня сформированности конфликтологической компетентности подростков на констатирующем этапе эксперимента были продиагностированы все составляющие компоненты.

Для изучения мотивационного компонента была использована анкета «Конфликты в моей жизни», целью которой являлась диагностика направленности на конструктивное разрешение конфликта и соответствующее отношение к нему. Анкета включает в себя 8 вопросов с 4 вариантами ответов, которые необходимо внимательно прочитать и выбрать один наиболее подходящий.

При исследовании наличия мотивации у испытуемых на конструктивное разрешение конфликтов, было установлено, что низкий уровень присутствует у 65% испытуемых экспериментальной группы, и 60% – контрольной. Средние показатели – у 30% испытуемых экспериментальной группы, и 40% – контрольной. При этом контрольная группа не имеет испытуемых с высоким показателем, а экспериментальная – лишь 5% испытуемых.

Следовательно, большинство испытуемых (65% – из экспериментальной группы и 60% – из контрольной) не мотивированы на конструктивное разрешение конфликтов, а также не имеют положительного отношения к конфликтам.

Для диагностики когнитивного компонента конфликтологической компетентности подростков использован тест «Знание о конфликте». Целью теста является диагностика знаний обучающихся о конфликтах, их элементах, видах, стратегиях поведения в конфликтных ситуациях и эффективных способах их разрешения. Тест состоит из 15 вопросов и 4 вариантов ответа, из которых необходимо выбрать один правильный.

По результатам диагностики уровня знаний о конфликте и способах его разрешения, было выявлено отсутствие высокого уровня. Средний уровень имеют лишь 20 % испытуемых экспериментальной группы и 25% – контрольной. 80% испытуемых экспериментальной группы обладают низкими показателями, контрольной – 75%.

Данные показатели свидетельствуют о низком уровне знаний в области конфликтологии и конструктивном решении конфликтных ситуаций в обеих группах эксперимента.

Для изучения эмоционально-волевого компонента использована методика диагностики ведущего типа коммуникативного реагирования М.М. Кашапова и И.А. Карачевой.

Методика предназначена для диагностики трех основных вариантов поведения в конфликте агрессии, ухода и оптимального разрешения. Тип реагирования «уход» подразумевает, что человек старается избежать конфликта. Его позиция – не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий, не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями. Тип реагирования «агрессия» означает совокупность поведенческих реакций, имеющих отрицательную эмоциональную окраску по отношению к партнеру, сопровождающихся грубостью, порицанием партнера с целью его подчинения. Для влияния на оппонента, с целью заставить его принять свою точку зрения любой ценой, часто используется власть путем принуждения. Тип реагирования «оптимальное разрешение» означает признание личностью различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти действия, приемлемые и взаимовыгодные для обеих сторон и обеспечивающие достижение социально полезной цели.

Продиагностировав эмоционально-волевой компонент испытуемых с помощью методики диагностики ведущего типа коммуникативного реагирования в конфликте, было выявлено, что в экспериментальной группе преобладает проявление типа «Агрессия в конфликте» – 65%. Причем, проявления находятся на среднем уровне, что свидетельствует о склонности исследуемых подростков к агрессивному поведению в конфликтных ситуациях и отрицательному реагированию на них. Низкие показатели этого типа имеют 25% испытуемых, а высокие – 10%, то есть присутствуют подростки, проявляющие в большинстве конфликтных ситуаций агрессивность в различных ее формах. Отсутствуют высокие показатели типов «Уход от конфликта» и «Оптимальное решение», средние показатели по типу «Уход» имеют 45% испытуемых, низкие – 55%, то есть подростки не предпочитают уходить от проблемы и оставлять ее неразрешенной. Средние показатели по типу «Оптималь-

ное решение» имеют 25% испытуемых, низкие – 75%, что может свидетельствовать о неумении правильно решать конфликтные ситуации, оказывающие положительное воздействие на всех участников конфликта.

В контрольной группе преобладают такие типы реагирования, как «Агрессия» и «Уход» – 75% испытуемых по обоим показателям, что свидетельствует о склонности большинства группы либо к проявлению агрессивности к участникам конфликта, либо к избеганию конфликта вообще, снятия с себя ответственности за последствия конфликтной ситуации. Низкие показатели имеют 20% испытуемых, высокие – 5%, то есть присутствуют испытуемые, для которых агрессия или уход являются наиболее предпочитаемыми.

Тип реагирования «Оптимальное решение» на низком уровне у 70% испытуемых, средние показатели имеют 30%, высокие показатели отсутствуют. Данные показатели свидетельствуют об отсутствии понимания необходимости стремления к конструктивному взаимодействию между участниками конфликта, а также о незнании способов и методов оптимального выхода из конфликта.

Следовательно, наиболее оптимальный тип реагирования в конфликтной ситуации не преобладает в обеих группах, что лишь доказывает низкие результаты исследования направленности на конструктивное разрешение конфликта и показывает низкий уровень проявления эмоционально-волевого компонента конфликтологической компетентности.

Для изучения поведенческого компонента были использованы ситуационные задачи, целью которых является диагностика выбора обучающимися оптимальных стратегий поведения в конфликте и их адекватное использование. Ситуационные задачи сгруппированы в 4 варианта, по 2 задачи в каждой. Подросткам необходимо их изучить и ответить, как бы они поступили в той или иной ситуации.

По результатам диагностики поведенческого компонента можно было увидеть, что высокие показатели в экспериментальной группе отсутствуют, а в контрольной группе имеют лишь 5% испытуемых, умеющих правильно реагировать и выбирать способ конструктивного разрешения конфликта, средние показатели в экспериментальной группе имеют 25%, в контрольной – 35%, что свидетельствует о стремлении и желании подростков выбирать оптимальные пути выхода из конфликтных ситуаций. Низкие показатели преобладают в обеих группах, а именно в экспериментальной группе ими обладают 75% испытуемых, в контрольной – 60% испытуемых.

Из этого следует, что обучающиеся (75% из экспериментальной группы и 60% – из контрольной) не умеют правильно и последовательно разрешать возникшие конфликтные ситуации, не имеют представления об алгоритмах их решения и стратегиях поведения в ситуации конфликта.

При диагностике рефлексивного компонента конфликтологической компетентности подростков, куда входит способность человека оценивать конфликт не только со своей стороны, но и с позиции оппонента, производить реконструкцию конфликта и осуществлять коррекцию своего поведения, была использована методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова.

Методика представляет собой опросник, предназначенный для измерения степени развития такого личностного свойства, как рефлексивность. Разработана на русском языке в 2003 году А.В. Карповым. Опросник состоит из 27 пунктов. По опроснику формируется одно значение, характеризующее общую степень развития рефлексивности личности.

При исследовании рефлексивного компонента конфликтологической компетентности было установлено, что испытуемые обеих групп не обладают высоким уровнем рефлексивности. Средние показатели в экспериментальной группе имеют 35% испытуемых, а в контрольной – 30%, что свидетельствует о ситуативности рефлексии во взаимодействии с окружающими. Низкими показателями обладают 65% испытуемых экспериментальной группы и 70% – контрольной.

Результаты применения данной диагностической методики показали преобладание низкого уровня сформированности рефлексивности у подростков, что свидетельствует о неумении учитывать мнения иных участников конфликтной ситуации, производить реконструкцию конфликта и осуществлять коррекцию своего поведения, а также низкую способность оценки конфликта со стороны.

Проанализировав результаты диагностики, было выявлено, что у экспериментальной и контрольной групп отсутствуют испытуемые с высоким уровнем сформированности конфликтологической компетентности.

Средние показатели сформированности конфликтологической компетентности имеют 30% испытуемых обеих групп, а именно 30% подростков с нестабильными проявлениями умений грамотно действовать в конфликтной ситуации, отрывочностью знаний о возникновении и ходе течения конфликта, не всегда способных воспринимать конструктивный и деструктивный характер своих переживаний и управлять ими, с вероятностью потери эмоциональной устойчивости, а также ситуативными проявлениями рефлексивности во взаимодействии с окружающими. Низкие показатели наблюдаются у 70% испытуемых и экспериментальной, и контрольной групп.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что подавляющее большинство подростков обладают низким уровнем сформированности конфликтологической компетентности, проявляющимся в недостаточной мотивации для конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, отсутствии знаний о конфликтах и оптимальных стратегиях поведения в них, низкой рефлексивности и преобладании негативных реакций на возникающие конфликтные ситуации.

Диагностика уровня сформированности конфликтологической компетентности подростков позволяет констатировать необходимость целенаправленной деятельности по ее формированию путем воздействия на все структурные компоненты конфликтологической компетентности, а также необходимости разработки ком-

плексной программы по формированию конфликтологической компетентности подростков в условиях образовательного учреждения.

Список литературы

1. Береснева, А.Г. Междисциплинарный подход к формированию конфликтологической компетенции подростков / А.Г. Береснева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 3-2(59). – С. 48-52.
2. Кузина, А.А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Кузина. – М., – 2007. – С. 208.
3. Ярослав, Л.О. Психологический анализ структуры конфликтологической компетентности будущего учителя / Л.О. Ярослав // Вестник НТУУ «КПИ». – 2010. – Вып. 1. – С. 140-144.

УДК 37.017.4–053.6

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ГРАЖДАНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Моргун Татьяна Игоревна

обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент кафедры Хитрова Анна Викторовна

Аннотация. В данной статье анализируется сущность и структура гражданского поведения у старшеклассников. Обоснована актуальность данных понятий. Раскрываются и характеризуются компоненты гражданского поведения старшеклассников.

Ключевые слова: гражданское поведение, гражданская активность, гражданская идентичность, правовое поведение.

Abstract. In this article, the essence and structure of civic behavior in high school students is analyzed. The relevance of these concepts is substantiated. The components of the civil behavior of high school students are disclosed and characterized.

Key words: civil behavior, civic activity, civil identity, legal behavior.

Постановка проблемы. В современном обществе вопрос формирования гражданского поведения стоит достаточно остро. Причиной этого служит тот факт, что развитие общества полностью зависит от готовности людей жить в новых условиях. Поэтому формированием гражданского поведения ребенка следует заниматься с раннего детства.

В связи с этим, современное образование ставит перед собой такие важные задачи, как: формирование у школьников гражданского поведения, умения соотносить себя с гражданским обществом, испытывать чувство патриотизма и гордости за свою Родину, видеть в себе гражданина своей страны.

Цель статьи – изучение сущности и структуры гражданского поведения старшеклассников.

Изложение основного материала исследования. Гражданское воспитание старшеклассников – это целенаправленный процесс воздействия на обучающихся, способствующий формированию у них гражданского поведения. Формированию гражданского поведения способствует воздействие средств массовой информации и личный опыт участия в любых гражданских отношениях. На данный момент образовательные организации могут осуществлять систематическое влияние на формирование данного поведения у старшеклассников.

Формирование гражданского поведения осуществляется не только учителями-предметниками, психологами, социальными педагогами, а так же и правоохранительными органами. Формирование гражданского поведения должно происходить комплексно, с применением различных форм и методов, таких как: беседы, диспуты, тематические вечера, ролевые игры, использование видеоматериалов, проектирование [3, с. 31].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова можно наблюдать такое определение: «Поведение – это система взаимосвязанных рефлекторных и сознательных действий (физических и психических), осуществляемых человеком при достижении определенной цели, реализации определенной функции в процессе его взаимодействия с окружающей средой» [6, с. 89].

В философском словаре А.А. Акулова поведение трактуется как «то, что объективно наблюдается в реакции индивида, независимо от его мыслей и психологической установки» [2, с. 49].

В свою очередь, гражданское поведение является устойчивыми стереотипами поведения, связанными с понятием гражданства и протеканием их характера гражданского сознания [7, с. 69].

По мнению О.А. Гулевич: «Гражданское поведение – это действия, за которые не предусмотрено отдельного материального вознаграждения, но которые направлены на благо общества, поддерживают его социальное и психологическое функционирование и с помощью этого увеличивают его эффективность» [4, с. 117].

В каком-то смысле, гражданское поведение – это образ жизни и действий, который направлен на укрепление общественного и государственного строя и законности во всем мире [6, с. 49].

Также, необходимо заметить, что гражданское поведение школьника определяется его гражданской активностью, гражданской идентичностью и правовым поведением.

В социологии гражданская активность молодежи определяется как: «деятельность молодежи и молодежных социальных групп, направленная на изменение и развитие гражданского общества» [5, с. 33].

Гражданская активность является формой активности общества, направленной на реализацию социальных интересов, присущей индивиду, а также различным общественным объединениям граждан. Она зависит от многих ценностей общества, среди которых можно выделить духовные, политические и культурные, а также от человека в том числе.

Гражданская активность направлена на привлечение внимания общества, средств массовой информации, органов власти к различным общественным проблемам [8, с. 109].

Данное образование имеет большое значение в решении общественно значимых проблем и проявляется в отношениях к обществу, труду, к другим людям, к самому себе, принятию и уважению прав и соблюдению обязанностей, предусмотренных законом [9, с. 116].

Социальная активность – это сознательное, творческое отношение к общественной, политической и трудовой деятельности, в результате которого происходит глубокая и полная самореализация личности. Активность рассматривается как гармоничное сочетание трудовой и общественно-политической деятельности. Активное отношение к жизни предполагает стремление к познанию, всесторонне развитие способностей и гражданской сознательности. Под социальной активностью понимается сознательная активность, основанная на глубоком знании закономерности развития современного общества [3, с. 42].

Таким образом, гражданская активность – это форма активности общества, направленная на реализацию социальных интересов, присущая как индивиду, так и различным общественным объединениям граждан.

Гражданская идентичность – это индивидуальное чувство принадлежности к общности граждан конкретного государства, позволяющее человеку действовать в соответствии с данной принадлежностью [3, с. 47].

Высокий уровень сформированности гражданской идентичности старшеклассников предполагает следование целям укрепления и развития общества, познавательной и практической активности и самостоятельности, умение адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе, усвоение правовых норм, соответствующих требованиям Гражданского кодекса Российской Федерации, способность анализа характера и направленности социальных изменений в России, сформированность представления о демократии, готовность к активным действиям, направленным на поддержку государства.

Внутренний мир старшеклассников должен представлять собой совокупность интеллектуальной, правовой, нравственной, экологической, политической, экономической, эстетической, философской культур, выраженный в определенных социальных ориентирах [8, с. 78].

Структура гражданской идентичности включает следующие компоненты: когнитивный (знание о принадлежности к обществу); ценностно-смысловой (позитивное или негативное отношение к принадлежности); эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности); деятельностный (раскрытие гражданской позиции в общении и деятельности, гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость) [10, с. 79].

Также, одним из не менее важных компонентов гражданского поведения является правовое поведение.

Правовое поведение определяется как предусмотренное нормами морального права социально значимое сознательно-волевое поведение индивидов или групп людей [10, с. 201].

Правовое поведение – интегральные особенности личности, обусловленные сочетанием различных факторов, таких как: социальные, внутренне-правовые, социокультурные, концептуально-мировоззренческие, политические [7, с. 88].

В структуру правового поведения личности входят такие компоненты как: идеологический, ценностный, рациональный и психологический. Они находятся во взаимодействии, непрерывной связи и меняются со временем. Такая изменчивость обусловлена развитием правового поведения, соответствующего общему процессу социального развития, и создающего возможность совершенствования правовой действительности путем направленного воздействия на все компоненты мотивирования с целью стимулирования самообусловленного правомерного поведения.

Правовое поведение обучающихся находится в единстве с существующим в обществе уровнем правовой культуры и правосознания. Для гражданского общества характерен особый тип правового поведения личности, связанный с развитой правовой культуры, ориентированной на соблюдение правовых норм [1, с. 202].

Выводы. Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что гражданское поведение представляет собой устойчивые стереотипы поведения, связанные с гражданством и протеканием характера гражданского сознания. Его структуру образуют такие взаимодействующие компоненты, как: гражданская активность, гражданская идентичность и правовое поведение.

Список литературы

1. Айвазян, А.А. Гражданственность и гражданское участие / А.А. Айвазян. – Екатеринбург: Статут, 2001. – 209 с.
2. Акулов, А. А. Сверхкраткий философский словарь / А.А. Акулов. – Москва: Академия, 2006. – 132 с.
3. Гаязов, А. С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе / А. С. Гаязов. – Бирск: Юрайт,1996. – 329 с.
4. Дуранов, И.М. Педагогические проблемы воспитания гражданственности / И.М. Дуранов. – Магнитогорск: Форум, 1997. – 225 с.
5. Зинченко, В. П., Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Москва: Юрайт, 2003. – 672 с.
6. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: Юрайт, 2003. – 176 с.
7. Подгорнов, А. В. Ориентация учащейся молодежи на гражданско-патриотические ценности / А. В. Подгорнов. – Москва: Форум, 1998. – 156 с.
8. Танюхин, Ю.А. Педагогические условия воспитания гражданственности старшеклассников / Ю. А. Танюхин. – СПб.: Юрайт, 1997. – 189 с.
9. Шепель, В. М. Социально-психологические аспекты гражданского воспитания / В. М. Шепель // Воспитание гражданина в советской школе. – Москва: Академия, 1990. – 375 с.
10. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология: педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. – Москва: Академия, 1992. – 274 с.

УДК 614.73-053.4

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Сергеева Диана Сергеевна

обучающаяся группы 5курса направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент Фадеева Мария Владимировна

Аннотация. В статье описаны результаты констатирующего эксперимента, первым этапом которого было определение критериев, показателей и уровней сформированности безопасного поведения детей дошкольного возраста в социальной среде

Ключевые слова. безопасное поведение, критерии, показатели, уровни, социальная среда, дети дошкольного возраста

Abstract. The article describes the results of the ascertaining experiment, the first stage of which was the definition of criteria, indicators and levels of the formation of safe behavior of preschool children in a social environment.

Key words. safe behavior, criteria, indicators, levels, social environment, children of preschool age

Постановка проблемы. Коренные изменения, которые произошли в российском обществе, обусловили курс на гуманизацию и демократизацию образования, что предполагает формирование личности как высшей ценности. Создание законодательной базы для обеспечения защиты прав ребенка на охрану жизни и здоровья свидетельствует повышенное внимание государства к проблемам безопасности ребенка в социальной среде. Так, Законом «Об образовании», «Конвенцией ООН о правах ребенка», Законом «Об охране детства», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования определено, что обеспечение выживания, защиты и развития детей является обязанностью для государства и общества.

Цель статьи – описать, выявленные в ходе констатирующего этапа эксперимента, критерии показатели и уровни сформированности безопасного поведения детей дошкольного возраста в социальной среде.

Проблему безопасности жизни и здоровья молодого поколения современные ученые определяют как одну из глобальных (Н.Н. Авдеева, О.Н. Аксенова, А.С. Богинич, В.В. Вербицкий, Л.А. Волков, Л.С. Григорович, Н.П. Денисенко, В.К. Оржеховская, Л.Д. Якименко). Современные ученые Е.Н. Гаткин, С.Г. Ефремова, Л.Р. Калушская, А.Н. Кононко, А.С. Князева, А.Д. Лоза, Л.П. Яковенко определили содержание работы по формированию у ребенка дошкольного возраста активной позиции по защите собственной жизни и здоровья.

Изучение состояния сформированности безопасного поведения у детей дошкольного возраста в социальной среде осуществлялось в ходе констатирующего этапа эксперимента. Целью первого этапа экспериментальной работы стало определение критериев, показателей и уровней сформированности безопасного поведения дошкольников в социальной среде. Для более глубокого понимания структуры поведения считаем необходимым проанализировать взгляды Н.Л. Головановой, которая выделяют такие этапы воспитания поведения [4]:

1) ознакомление с правилами поведения, сложившимися благодаря полученным знаниям;

2) формирование эмоционально-ценностного отношения к правилам поведения, заключающегося в осознании необходимости их усвоения и восприятия их как значимых для себя;

3) формирование взглядов и убеждений, характеризующих этап восприятия и преобразования норм в личные достояния;

4) формирование направленности личности как системы согласованных между собой взаимосвязанных убеждений и потребностей, возникающих в результате выполнения привычных действий и поступков.

Теоретический анализ педагогических источников [3; 7] дает возможность определить критерии безопасного поведения дошкольников в социальной среде: когнитивный, эмоционально-чувственный, мотивационно-ценностный, деятельностно-поведенческий.

Предложенная структура безопасного поведения в социальной среде в процессе дальнейшего экспериментального исследования позволяет глубже понять содержание исследуемой категории как сложной системы, что находит свое проявление во взаимосвязях этих критериев. Рассмотрим подробнее каждый из обозначенных критериев и охарактеризуем особенности их сформированности у выпускников дошкольного учреждения.

Когнитивный критерий обнаруживает ориентацию ребенка дошкольного возраста в социальной среде и способность выделять опасные факторы в нем; способность оценивать опасные ситуации, их последствия и пути предотвращения, избегания; представление о действиях по преодолению опасных ситуаций. Когнитивная оценка нормы безопасного поведения является основой для возникновения эмоционально-ценностного отношения к ней.

Представление ребенка о норме поведения усваивается им на рациональном и личностном уровнях: рациональный уровень усвоения предполагает восприятие нормы как целесообразной, полезной для ребенка и окружающей среды, и личностный – в том случае, когда требования взрослых воспринимаются как личностная потребность действовать в соответствии с эталонов поведения [3]. Моральная норма, которая вступает в субъективной значимости, превращается в содержательную составляющую образа «Я», в личное убеждение, ценность, по определению И.Д. Беха [7].

Эмоционально-чувственный критерий представляется осознанием необходимости сопереживания людям в опасных ситуациях, умение ребенка понимать эмоции и чувства других людей, понимание чувств и способность их связывать их с соответствующими намерениями и поведением, осознанием эмоционально-чувственного единства с родными и эмоциональным откликом на социальную среду.

Эмоциональная сфера ребенка является ведущей сферой психического развития ребенка в дошкольный период детства (Л.С. Выготский [2], А.В. Запорожец [5]). Ученые определили переживание как единицу изучения

личности. Под переживанием Л. Выготский понимал внутреннюю позицию ребенка к действительности. Ребенок является частью социальной ситуации, его отношение к окружению и окружению к нему проявляется в переживании и деятельности самого ребенка. Силы среды приобретают направляющую роли благодаря переживанию ребенка [2].

Для анализа поведения ребенка Л.С. Выготский считал необходимым проанализировать не только ту социальную ситуацию, в которой находится ребенок, но и то, как он ее переживает. Итак, безопасное поведение связано с внутренними стимулами, которые основываются на чувствах малышей.

Мотивационно-ценностный критерий. Учитывая в личных ценностных ориентациях функцию регуляции поведения, их можно определять как шаблоны для оценки в конкретных обстоятельствах образцов социального действия [3], что вошли в ее внутренний опыт и выступают мотивационным ориентиром практической безопасной жизнедеятельности, направленной на сохранение жизни и здоровья.

Они репрезентируют ценностную систему личности, которая является основой преобразования внутренних возможностей личности в ее поведении, отмечает И.Д. Бех [1], и проявляются в потребностях взаимодействия с окружающей средой; мотивах и целях деятельности, сформированности внутренних регуляторов безопасного поведения, а именно в таких составляющих, как: ценностное отношение к себе, своей жизни и здоровью, способность дифференцировать людей по признакам родства и привязанности (позитивное отношение к себе, своим родным и вежливое и осторожное отношение к чужим людям), осознание социальной позиции «Я в мире» проявляется – равноправный член социума.

Деятельностно-поведенческий критерий проявляется за счет действий и поступков личности как составляющих безопасного поведения. Поступки синтезируют личностные ценности в четкую систему, укоренившуюся в структуре сознания. Обозначенный критерий представляет наличие опыта безопасного поведения в социальной среде и характеризуется:

1) умением соблюдать правила сохранения жизни и здоровья в собственном поведении: соблюдение осторожности во время игр, пребывания в безопасной среде, соблюдения правил здорового образа жизни, умение сохранять уравновешенность эмоций;

2) умением самостоятельно находить бесконфликтные формы общения с другими людьми (родными, знакомыми, чужими): избегать конфликтных ситуаций, а в случае необходимости решать их в словесной форме, целесообразно использовать свою силу, не проявляя агрессии в отношении других, вежливо, но осторожно общаться с незнакомцами с разрешения родных, сдерживаться от импульсивных действий в ситуациях искушения сверстников и незнакомцев;

3) умением сопротивляться негативным влияниям социальной среды в пределах своих возрастных возможностей: корректно прекращать общение с неприятным человеком, сопротивляться агрессивным действиям сверстников и взрослых, уметь обращаться за помощью в непредвиденных ситуациях к людям на рабочих местах (продавцам, милиционерам) или звонить в экстренные службы, уметь оказывать себе элементарную самопомощь в случае ранения, плохого самочувствия или психического напряжения [3].

На основании определения содержания понятия «безопасное поведение детей дошкольного возраста в социальной среде» как действия и поступков, направленных на предупреждение, предотвращение и преодоление опасных ситуаций, определены составляющие и их показатели сформированности безопасного поведения детей, а именно:

1) умение предупреждать опасные ситуации в социальной среде;

2) умение избегать опасные ситуации в социальной среде;

3) умение преодолевать опасной ситуации в социальной среде.

Для предупреждения опасной ситуации ребенок должен научиться ориентироваться в социальной среде и выделять опасные факторы в нем; осознавать необходимость сопереживания людям в опасных ситуациях; иметь ценностное отношение к себе, своей жизни и здоровью; соблюдать правила сохранения жизни и здоровья (пребывание в безопасной среде, соблюдение осторожности во время игр, соблюдение правил здорового образа жизни, умение сохранять уравновешенность эмоций).

Для избегания опасной ситуации ребенок должен научиться приспосабливаться к условиям жизни в социальном мире: приобрести способности оценивать опасные ситуации, их последствия и пути их избегания; понимать чувства людей, уметь устанавливать связь между намерениями и поведением человека; дифференцировать людей по признакам родства и привязанности; самостоятельно находить бесконфликтные формы общения с другими: избегать конфликтных ситуаций, а в случае необходимости решать их в словесной форме, целесообразно использовать свою силу, не проявляя агрессии в отношении других, вежливо, но осторожно общаться с незнакомцами с разрешения взрослых, сдерживаться от импульсивных действий в ситуациях искушения сверстниками и незнакомцами [6].

Для преодоления опасной ситуации нужно научить ребенка конструктивно влиять на окружающую среду и на самого себя: иметь представление о действиях по преодолению опасных ситуаций с учетом своих возрастных возможностей; осознавать эмоционально-чувственное единство с родными и эмоциональный отклик на социальное окружение; понимать социальную позицию «Я в мире» – равноправный член общества, имеющий право на защиту жизни и собственного достоинства; уметь сопротивляться негативным воздействиям социальной среды, осознавая свои возрастные возможности при преодолении опасной ситуации: корректно прекращать общение с неприятным человеком, звать на помощь и сопротивляться агрессивным действиям сверстников и взрослых, уметь обращаться за помощью в непредвиденных ситуациях к людям на рабочих местах (продавцам,

милиционерам) или звонить в экстренные службы, уметь оказывать себе элементарную самопомощь в случае ранения, плохого самочувствия или психического напряжения (см. табл. 2.1).

На основе указанных критериев и показателей определены три уровня сформированности безопасного поведения в социальной среде:

1) достаточному уровню сформированности безопасного поведения в социальной среде соответствуют дети, которые ориентируются и положительно воспринимают социальный мир, характеризуются полными и осознанными знаниями о нормах и правилах безопасного поведения в социуме, которые согласуются с поступками, имеют аргументированные представления о способах предупреждения и избегания, преодоления опасной ситуации с учетом своих возрастных возможностей, обнаруживают понимание эмоционального единства с родными и эмоциональный отклик на социальное окружение, понимают чувства и устанавливают связь между намерениями и поведением человека, характеризуются относительной сформированностью ценностных ориентаций относительно сохранения собственной жизни и здоровья, способны дифференцировать людей по признаку родства и привязанности, характеризуются положительным само отношением и объективно оценивают себя как равноправного члена социума. Основу активности личности составляют ее убеждения, ценности и установки. Такие дети понимают необходимость соблюдения правил сохранения жизни и здоровья, умеют находить бесконфликтные формы общения с людьми, предотвращают конфликты и конструктивно решают их в случае возникновения, вежливо, но осторожно общаются с незнакомцами с разрешения взрослых, сдерживаются в ситуациях искушения сверстников и взрослых. Проявляют решительность в противодействии негативным воздействиям социальной среды, отстаивая собственное достоинство и право на защиту своей жизни и здоровья. Владеют элементарными средствами самопомощи и поддержки в сложных ситуациях с учетом своих возрастных возможностей, умеют обращаться за помощью в непредвиденных ситуациях;

2) к удовлетворительному уровню сформированности безопасного поведения в социальной среде относятся дети, которые воспринимают социальный мир неопределенно, в зависимости от многих факторов (настроения, желаний), могут выделить ограниченное количество составляющих окружающей среды, угрожающих жизни и здоровью, определяют целесообразность соблюдения норм безопасного поведения, однако аргументируют необходимость соблюдения этих норм примером взрослых. Достаточно ориентируются в основных эмоциях, идентифицируют себя с потерпевшей человеком, однако не всегда инициируют помощь другим. Хорошо ориентируются в эмоциях и чувствах людей, однако испытывают определенные трудности в установлении зависимости между проявлением эмоций, намерениями и мотивацией поведения человека. Сформированы ценностные ориентации, направленные на самосохранение, однако в ситуациях выбора не всегда реализуются в поведении. Могут дифференцировать людей по признаку приверженности с тенденцией проявления недоверия в отношении других. Такие воспитанники не всегда могут правильно оценить свою социальную позицию в социальной среде. Имеют различия между вербальным и реальным поведением. Конфликтные ситуации решают частично адекватно. Мотивом соблюдения норм поведения выступает желание завоевать авторитет у взрослых. Хотя и обладают знаниями о способах самопомощи в сложных ситуациях, но не всегда могут сопротивляться негативным воздействиям окружающей среды;

3) низкий уровень сформированности безопасного поведения в социальной среде обнаружен у детей, которые негативно воспринимают социальный мир и имеют поверхностные знания норм и правил безопасного поведения в социуме и не руководствуются ими в поведении. Проявляют низкую способность к сопереживанию и эмпатии по отношению к окружающим, характеризуются низким уровнем понимания эмоционально-чувственного единства с родными и эмоционального отклика на социальную среду. У таких детей недостаточно сформирована способность дифференцировать людей с позиции «безопасно – опасно». Для них характерна эгоцентрическая позиция в мире. Во взаимодействии с другими ориентированы на удовлетворение собственных потребностей и интересов, что выражается в доверительном отношении к людям, которые удовлетворяют их гедонистические потребности. Недостаточно понимают специфику проявления эмоций и чувств людей в разных жизненных ситуациях и не могут установить взаимозависимость между ними и намерениями, поведением. В таких воспитанников преобладают практико-утилитарные ценности и недостаточно сформированы здоровьесберегающие ценностные ориентации. Мотивом поведения выступает желание удовлетворить собственные потребности и интересы. Такие дети характеризуются конфликтностью, неспособностью находить конструктивный выход из конфликтной ситуации, которую решают с помощью силы, проявления агрессии. В сложных ситуациях действуют неконструктивно, иногда рискованно, переоценивая свои возрастные возможности и проявляя чрезмерную независимость от опеки и контроля взрослых.

Выводы. Итак, мы обозначили составляющие безопасного поведения в социальной среде, которые представлены когнитивным, эмоционально-чувственным, мотивационно-ценностным критериям, которые характеризуют его внутреннюю сущность и деятельностно-поведенческим критерием, что репрезентируется безопасными действиями и поступками ребенка и их показателями. На основе разработанных критериев и показателей мы определили три уровня сформированности безопасного поведения дошкольников в социальной среде.

Список литературы

1. Бех, И. Д. Воспитание личности : учебник. – К. : Лыбидь, 2008. – 848 с.
2. Выготский, Л.С. Детская психология: собр. соч. в 6-ти т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4 – 432 с.
3. Гаткин, Е. Я. Безопасность ребенка : учеб. пособ. [для педагогов]. – М. : Лист, 1997. – 173 с.
4. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие [для студ. высш. учеб. заведений]. – Спб : Речь, 2004. – 272 с.

5. Запорожец А. В. Избранные педагогические труды : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1986. – Т.1 – 297 с.
6. Лызь Н. А. Развитие безопасности личности: психолого-педагогический подход // Педагогика. – 2006. №4. – С. 68–75.
7. Статмэн Пола. Безопасность вашего ребенка; [пер. с англ.]. – СПб : Респекс, 1996. – 384 с.

УДК [37.013.42-364.27]-053.2

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Яковченко Виктория Евгеньевна
обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,
Научный руководитель: ассистент Безносюк Екатерина Владимировна

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность и особенности технологии социально-педагогической деятельности в учреждениях пенитенциарной системы для несовершеннолетних. Раскрыто понятие «пенитенциарная система», «пенитенциарные учреждения» и их виды, выделена специфика воспитательных колоний для несовершеннолетних. В статье обозначена актуальность профессиональной деятельности социального педагога в пенитенциарной системе, проанализированы трудности, с которыми сталкиваются несовершеннолетние осужденные в данных учреждениях. Обосновано содержание технологии социально-педагогической деятельности и выделены ее основные составляющие: принципы, методы, функции и этапы.

Ключевые слова: пенитенциарная система, пенитенциарные учреждения, несовершеннолетние осужденные, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, технология, этапы технология социально-педагогической деятельности.

Abstract. This article discusses the nature and characteristics of the technology of socio-pedagogical work in the institutions of the penitentiary system for minors. The concept of "penitentiary system", "penitentiaries" and their types is revealed, the specificity of educational colonies for minors is allocated. The article outlines the relevance of professional activity of a social pedagogue in the prison system, analyzes the difficulties faced by juvenile offenders in these institutions. The article substantiates the content of the technology of social and pedagogical activity and highlights its main components: principles, methods, functions and stages.

Key word: the penitentiary system, penal institutions, juvenile offenders, social worker, socio-pedagogical activity, technology, stages of technology of socio-pedagogical work.

Постановка проблемы. В настоящее время в Российской Федерации происходит активный процесс гуманизации и развития демократических начал всех сфер социальной жизни, что обуславливает, в том числе и реформирование уголовно-исправительной системы, в частности учреждений пенитенциарной системы для несовершеннолетних осужденных. Анализ научных исследований показал, что на сегодняшний день система пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних в Российской Федерации отличается низкой эффективностью воспитательного потенциала, что противоречит главной цели ее деятельности – перевоспитанию осужденных. Несовершеннолетние осужденные испытывают значительные трудности в период адаптации к условиям лишения свободы и жизни в пенитенциарном учреждении, зачастую отличаются повышенной тревожностью, низкой самооценкой, нерешительностью или наоборот склонностью к агрессии и аутоагрессии в ситуации эмоционального отвержения и непринятия со стороны референтных сверстников. Негативно сказываются на формировании личности также постоянная ситуация сенсорной и эмоциональной депривации, ограниченные возможности для удовлетворения базовых потребностей, строгие рамки и условия пенитенциарного режима. Данный факт подтверждает необходимость внедрения в систему пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних такого специалиста как социальный педагог, что позволит максимально осуществить ресоциализацию личности путем преодоления асоциальных установок и закрепления установок, соответствующих социальной «норме».

Социально-педагогическая деятельность в пенитенциарных учреждениях является важной составляющей общегосударственной системы социальной защиты, помощи и поддержки населения, которая заключается не только в перевоспитании и ресоциализации несовершеннолетних осужденных, но также в их защите, адаптации, сохранении здоровья, реабилитации, оказании консультативной помощи и профессиональной ориентации несовершеннолетних. Социально-педагогическая деятельность в пенитенциарных учреждениях современной России только начинает развиваться, в связи с чем технология работы социального педагога в данной сфере недостаточно обозначена и зачастую функции данного специалиста в уголовно-исполнительной системе выполняют иные работники. Именно поэтому изучение данной темы становится особо актуальным.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей реализации технологии социально-педагогической деятельности в учреждениях пенитенциарной системы для несовершеннолетних.

Изложение основного материала исследования. Вопросы специфики профессиональной деятельности социального педагога в учреждениях пенитенциарной системы рассмотрены в трудах таких зарубежных исследователей как Х. Джемсоу, Г. Вильфинг, Т. Дугласа, К. Отте, Р. Сейлема и отечественных работах таких авторов как Ю. М. Антонян, В. В. Артамонова, В. Л. Васильев, Ю. В. Василькова, М. А. Галагузова, Ю. В. Гербеев, М. Г. Дебольский, В. В. Лебедева, Л. В. Мардахаев, Н. И. Никитина, А. В. Пищелко, М. П. Стурова

Пенитенциарные учреждения функционируют в разных странах и являются неотъемлемой частью уголовно-исполнительной системы. Наиболее фундаментален в данном вопросе опыт работы США и Великобритании, Франции и Германии.

В соответствии с энциклопедическим словарем Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона термин «пенитенциарная система» определяется как учреждения, предназначенные для лиц, лишенных свободы, а также места заключения для тех, кто находится под следствием [2, с. 275-276]. Следовательно, пенитенциарными учреждениями

выступают исправительно-трудовые учреждения для отбывания наказания, установленного судом [5, с.12].

Для того, чтобы определить сущность и особенности социально-педагогической деятельности в данном направлении, следует определить разнообразие учреждений пенитенциарной системы. В соответствии со статьей 58 Уголовного кодекса Российской Федерации учреждения пенитенциарной системы делятся на: колонии-поселения (учреждения для осужденных лиц, которые совершили преступления по неосторожности, а также осужденные, переведенные из исправительно-трудовых колоний строго и общего режима), тюрьмы (учреждение пенитенциарной системы, в котором отбывают свое наказание лица со сроком выше 5 лет за особо тяжкие преступления), лечебно-исправительные учреждения (предназначены для осужденных больных открытой формой туберкулеза, алкоголизмом и наркоманией), воспитательные колонии (учреждение для несовершеннолетних заключенных, осужденных к лишению свободы. В воспитательных колониях содержатся несовершеннолетние от 14 до 18 лет, приговоренные судом к лишению свободы. В соответствии с изменениями в уголовном кодексе Российской Федерации суд может направить в данные учреждения и осужденных возрастной группы от 18 до 20 лет [8, с. 18-19].

Как отмечает А. Н. Сухов, социально-педагогическая деятельность в пенитенциарных учреждениях современной России активно складывается и развивается как особый вид деятельности по оказанию социальной помощи и поддержки, осуществлению социальной защиты осужденных [7, с. 10-20].

Согласно ст. 109 уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации, воспитательная работа с осужденными, которая относится к профессиональным обязанностям социального педагога, направлена на их исправление, формирование законопослушного поведения, повышение образовательного и культурного уровня.

А. И. Мокрецов в своих исследованиях выделяет основные принципы, на которых строится социально-педагогическая деятельность в учреждениях пенитенциарной системы для несовершеннолетних осужденных:

1) принципы гуманизма – основополагающий в деятельности социального педагога, работающего в пенитенциарной системе. Социально-педагогическая деятельность строится на основе альтруизма, эмпатии, человечности, полного принятия личности осужденного, соблюдении прав и свобод несовершеннолетнего осужденного, недопущении всех форм насилия и жестокого обращения;

2) принцип независимости – объектами социально-педагогической деятельности в учреждениях пенитенциарной системы для несовершеннолетних является абсолютно все, кто нуждается в помощи и поддержке, исключая дискриминацию по идеологическим, религиозным и национальным особенностям;

3) принцип опоры на потенциальные возможности несовершеннолетнего – предполагает активную роль самого осужденного в решении собственных проблем;

4) принцип законности – социально-педагогическая деятельность должна строиться на основании действующих нормативно-правовых документов;

5) принцип справедливости – социально-педагогическая деятельность должна основываться на соблюдении применения к несовершеннолетним заключенным не только уголовно-карательных правоограничений, но и льгот, и поощрений;

6) принцип социального реагирования – социально-педагогическая деятельность должна осуществляться в соответствии с конкретными обстоятельствами социальной ситуации, не допускается ограниченность только стандартным набором мероприятий;

7) принцип клиентоцентризма – признание приоритета прав несовершеннолетнего осужденного во всех случаях, кроме тех, где это противоречит правам и интересам других людей;

8) принцип конфиденциальности и толерантности – одинаковое положительное отношение ко всем осужденным, неразглашение информации, полученной от самого заключенного.

В процессе работы в пенитенциарных учреждениях, социальный педагог использует широкий спектр методов воздействия на осужденного. По мнению А. В. Субботы наиболее распространенными среди них являются [6, с. 12-13]: метод воспитательного воздействия – преступления рассматриваются на уровне с патологией правонарушителя, в связи с чем работа проводится посредством индивидуальных консультаций, собраний и терапий; метод расширения позитивных общественных связей и отношений осуждённого – основан на приобщении несовершеннолетних заключенных к социальному опыту позитивной направленности: музыке, художественной самодеятельности, литературе; метод прогрессивного исполнения наказания – совокупность юридических, организационных и воспитательных средств, обеспечивающих поэтапное смягчение наказания осуждённому по мере повышения степени его исправления; метод психологической коррекции личности осуждённого – основан на психокоррекции, т.е., устойчивом изменении определённых психологических свойств личности, детерминирующих асоциальные и антисоциальные формы социального поведения.

М.А. Галагузова в своих научных исследованиях отмечет, что в ходе социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними заключенными в условиях пенитенциарного учреждения, социальный педагог выполняет следующие функции [3, с.35-36]:

1) аналитико-диагностическая: изучение и оценка особенностей социальной микросреды, прогнозирование возможного ее влияния на личность осужденного, выявление индивидуальных особенностей несовершеннолетних;

2) прогностическая – прогнозирование процесса воспитания и развития, оказание помощи в саморазвитии и самовоспитании личности, определение перспектив развития несовершеннолетнего заключенного в процессе социализации и ресоциализации, планирование социально-педагогической деятельности на основе анализа результатов предыдущей работы;

3) организационно-коммуникативная – включение несовершеннолетних осужденных в процесс социального воспитания, в совместный труд и отдых;

4) координационно-организационная – организация социально значимой деятельности несовершеннолетних осужденных в микросреде, включение их в различные виды продуктивной деятельности с учетом психолого-педагогических требований к ней, организация коллективной творческой деятельности, координация деятельности всех субъектов социального воспитания;

5) охранно-защитная – использование всего комплекса правовых норм, направленных на защиту прав и интересов несовершеннолетних заключенных;

6) социально-профилактическая – организация системы профилактических мер по предупреждению отклоняющегося поведения, влияние на формирование нравственно-правовой устойчивости несовершеннолетних осужденных;

7) психотерапевтическая – забота об обеспечении положительного эмоционального состояния заключенных, оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов, снятии тревожного и депрессивного состояния, содействие в создании ситуаций успеха;

8) реабилитационная – организация системы мер по социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних осужденных.

Рассмотренные принципы, методы, виды социальных услуг и функции, используемые в социально-педагогической деятельности, концентрируются в технологии социально-педагогической работы с заключёнными, реализуемой через ряд последовательных этапов исправительно-воспитательного процесса, выделенных Л.В. Мардахаевым [4, с. 192-193]:

1) подготовительный этап – включает в себя диагностику заключенного (изучение материалов личного дела при поступлении осужденного), прогнозирование и планирование дальнейшей социально-педагогической работы, установление контакта с родителями (законными представителями), оценка воспитательного потенциала семьи, разработка рекомендаций по организации свиданий;

2) этап непосредственной реализации – реализация составленного индивидуального плана социально-педагогического сопровождения несовершеннолетнего осужденного. Этап включает оказание помощи в налаживании контактов в новой среде, содействие в эффективной адаптации осужденного, которая зависит от его индивидуально-психологических особенностей, срока пребывания в колонии, коллектива, в который он попал, воспитательных возможностей и потенциала учреждения;

3) заключительный этап – включает проверку результата процесса перевоспитания, подготовку заключенного к жизни на свободе.

По окончанию отбытия наказания оценивается результат социально-педагогической деятельности, при необходимости оказывается поддержка в трудоустройстве, определении на дальнейшую учебу (в форме ходатайств, рекомендательных писем).

Выводы. Таким образом, социально-педагогическая деятельность в учреждениях пенитенциарной системы для несовершеннолетних является важной составляющей общегосударственной программы по гуманизации и демократизации всех сфер социальной жизни. Профессиональная деятельность социального педагога в пенитенциарной системе имеет свою специфику и особенности. Специфическими направлениями социально-педагогической деятельности в учреждениях пенитенциарной системы для несовершеннолетних являются: сопровождение процесса адаптации несовершеннолетних осужденных к условиям пенитенциарного режима, социальной ситуации, социализации и ресоциализации, перевоспитание, формирование законопослушного поведения, защита законных прав и интересов несовершеннолетних заключенных, коррекция депрессивных состояний, тревожности, эмоциональной депривации, агрессии, формирование положительных жизненных установок и профессиональная ориентация. Социально-педагогическая деятельность основывается на базовых принципах, включает в себя методы и социальные услуги, а также функции относительно профессиональной деятельности с учетом специфики пенитенциарного учреждения.

Список литературы

1. Александров Ю. К. Научно-методические основы оказания психологической помощи осужденным / Ю. К. Александров. М. : «Права человека», 2001. – 156с.
2. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. М. : Терра, 2001. – 495с.
3. Галагузова М. А. Социальная педагогика / М. А. Галагузова. М. : ВЛАДОС, 2008. – 260с.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
5. Медведева Е. С. Словарь терминов по теории социальной работы / Е.С. Медведева. – URL: http://www.studmed.ru/view/medvedeva-es-slovar-terminov-po-teorii-socialnoy-raboty_13a3b6648fd.html (дата обращения: 26.02.2018)
6. Суббота А. В. Социально-педагогические аспекты деятельности социального работника пенитенциарного учреждения / А. В. Суббота. Новошахтинск, 2012. – 20с.
7. Сухов А.Н. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях: Учебное пособие / А. Н. Сухов. М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 300 с.
8. Федеральный закон «Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации». – URL: http://stykrf.ru/ (дата обращения: 22. 02. 2018).

СЕКЦИЯ 3
СОВРЕМЕННОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ЛИНГВИСТИКА, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ЛИНГВОДИДАКТИКА

УДК 821.133.1”18”-09

СИМВОЛИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ Ш. БОДЛЕРА

Аветисян Лусине Мкртычевна
ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Аджигеряева Сильвия Эскендеровна
старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. Статья посвящена раскрытию направления символизма, возникшего во Франции (конец XIX − начало XX веков). Рассматривается творчество Ш. Бодлера как основоположника и представителя литературы французского символизма.

Ключевые слова: символизм, поэзия, предметный и духовный мир.

Abstract. The article is devoted to the appearance of symbolism in France (late XIX- beginning of XX centuries). Sh. Bodler, founder and the representative of French symbolism as well as his works are considered in this article.

Key words: symbolism, poetry, substantive and spiritual world.

Постановка проблемы. Во французской литературе конца XIX − начала XX веков функционирует направление символизма, которое наиболее ярко реализовало себя в поэзии. Авторы стремились продемонстрировать то, как каждый элемент, встречающийся в тексте, несет в себе смысловую нагрузку. Каждая идея находится за пределами чувственного восприятия. Символы и образы для авторов-символистов становятся истинным оружием, с помощью которого они постегают окружающий мир.

В последнее время исследования французской литературы символизма приобрели выразительно динамичный характер. Наиболее основательные работы принадлежат Р. Гилю, Ж. Мориасу, Л. Сорокина, К. Бальмонт, О. Темиршина, А. Горнфельд и другим.

Цель статьи – охарактеризовать творчество Ш. Бодлера как представителя литературы символизма.

Изложение основного материала исследования. Символизм как явление, тотален и многомерен. Пронизывая все культурные этажи человеческого бытия, имея неограниченную сферу использования, уникальные, функциональные возможности, концепт символа являет собой феномен для глубокого и всестороннего осмысления и анализа. Ш. Бодлер является представителем и основоположником литературы французского символизма.

Ш. Бодлер предлагает для определения умонастроения символизма понятие «сюрнатурализм» [3], что обозначало воплощение сверхприродного в окружающем мире и присутствие в нём изначально заложенных идей. Автор отмечает, что «великолепное бессмертное чувство прекрасного побуждает нас воспринимать землю и её зрелища как обозрение, соответствие неба» [3].

Подобное соединение земного и небесного стало идеалом в эстетике символизма, который был нацелен на определённые художественно-эстетические характеристики, связанные с проведение изобразительных образных аналогий «между человеческим микрокосмом и макрокосмом Универсума» [1]. Но символисты в своих начинаниях не появились из неоткуда, ведь у них были предшественники, такие как Э. Сведенборг, говоривший о корреляции земли и неба, мира иного, Ж. де Местр, утверждавший, что физический мир есть аналог мира духовного, его прямой образ, и Ш. Фурье, описывавший всемирные аналогии.

Идеи соответствий и соотношений, важности красоты и творческого порыва, обозначенные Ш. Бодлером в качественно новом контексте, который стал основой для символистских эстетических категорий, являлись для французских символистов программными. Судьба Ш. Бодлера, проклятого поэта, отмеченного сложными детскими травмами, болезненным пристрастием к наркотикам и расточительным вольным образом жизни, была отягощена скандальностью его единственного сборника стихов «Цветы зла». Этот сборник был обозначен уголовным судом как безнравственный. В своих эссе «Романтическое искусство» и «Эстетические достопримечательности» Ш. Бодлер акцентировал внимание на развитие тезисов Э. Сведенборга о том, что все явления предметного и духовного мира связанны между собой, они переплетаются в процессе, указывают друг на друга и обозначают себя во взаимодействии, что подтверждает пронизанность мира подобными парадигмами[2]. Для Ш. Бодлера предназначение художника заключалось в выявлении и расшифровке скрытых и изначальных соотношений при помощи метафор, сравнений, художественных аналогий, знаков природы и вокабуляра предметных форм благодаря наделению автора властью воображения и мыслями.

Для того, чтобы утвердить и аргументировать свою теорию, Ш. Бодлер отмечал, что «видимая красота говорит о красоте невидимой подобно тому, как мир говорит о Боге. <...> Поэт не должен отделять землю от неба, конечное от бесконечного. Искусство – это величественное единство» [3]. Так, целью эстетической жизни является духовность, а природа – это копия, аналогия духовного. Ш. Бодлер, рассуждая о важности мира идей для мира природы, называл природу храмом, в котором все должно говори о том, что духовная реальность существует, благодаря символам («лес символов» [3]). Кодом для творчества символистов становится аналогия, соответствие, символы. Это идея глубинного единства, в которой заключается гармония, что проявляется в творчестве Ш. Бодлер через мотивы синестезии. Автор неустанно говорил, что искусство не может быть точным воспроизведением природы и материального, а должно быть выявлением духовного реальности.

Главным тезисом творчества Ш. Бодлера становится поиск единства, целостности между Богом и дьяволом

в душе человека, что определяется двумя категориями Рая и Ада, которые бесконечны. Современному для автора искусству было присуще стремление к бесконечному во всем, даже в интимности, духовности, цвете.

Ш. Бодлер, чья поэзия являлась символичной, не будучи символистской, создавая свой поэтический мир, пришел к выводу о существовании глубинного и универсального закона «всеобщей аналогии» [4], позволяющего «понимать без усилий» [4] «язык которым говорят цветок и вещь немая» [4]. Автор писал, что «вся вселенная есть лишь кладовая образов и знаков, которые воображение извлечет на свет и придаст соответствующую ценность» [3]. И в этом смысле воображение Ш. Бодлера, это «королева способностей» [3], а сонет «Соответствия» может с этой точки зрения рассматриваться как ключевой текст. По Ш. Бодлеру, поэзия должна установить соответствия между искусствами, архитектурой, скульптурой, живописью, музыкой, и т. д., которые стремятся вливать друг в друга все новые и новые силы. С другой стороны, поэзия должна передать соответствия между ощущениями, либо при помощи определенного способа их описания, либо используя изобретенные неожиданно сочетания слов и смелые метафоры. Это и «зеленые запахи» [4], «голубые волосы» [4] и «звучащие драгоценности» [4]. Это поэзия, ищущая сущности и её достигающая.

Выводы. В ходе исследования было рассмотрено творчество Ш. Бодлера, как основателя и одного из ярких представителей символизма во французской литературе конца XIX − начала XX веков. Символы и образы для автора становятся истинным оружием, с помощью которого он постигает окружающий его мир.

Список литературы

1. Маньковская, Н. Б. Художественно-эстетические константы французского символизма / Н. Б. Маньковская // Эстетика. – Москва : ИФ РАН, 2013. – С. 3-28.
2. Маньковская, Н. Б. Эстетическое кредо французского символизма / Н. Б. Маньковская // Эстетика. – Москва : ИФ РАН, 2012. – С. 20-39.
3. Baudelaire, Ch. Art romantique [Электронный ресурс] / Ch. Baudelaire // – Режим доступа : http://www.poetryfoundation.org /bio/charles-baudelaire.
4. Бодлер, Ш. Цветы зла [Электронный ресурс] / Ш. Бодлер. – Режим доступа : http://lib.ru/POEZIQ/BODLER/flowers.txt.

УДК 821.161

ШЕКСПИРОВСКИЙ «ГРОБОВЩИК» ПУШКИНА

Акимов Эрнест Борисович

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. Автор исследует шекспировские (гамлетовские) коннотации в тексте пушкинского «Гробовщика».

Ключевые слова: гробовщик, большой диалог, хронотоп, текст в тексте, анаграмма, новеллистика, многомирие.

Abstract. The author studies the Shakespearean (Hamlet) connotations in Pushkin's "Grobovschik".

Key words: undertaker, universal dialogue, chronotopos, text in text, anagram, novellistics, multiworldedness.

Постановка проблемы. «Гамлет» – любимый Пушкиным текст Шекспира, обыгранный многократно и многосторонне. Первая болдинская новелла учитывает не только важнейшую гамлетовскую аналогию смерти и брака, но и маргинальную специфику профессии гробовщика. Будучи шекспировской, пушкинская повесть сохраняет высокий биографический градус, столь же значимой в «Гамлете» Шекспира.

Цель статьи – дать представление об актуальности шекспировского кода в новеллистике Пушкина.

Болдинскую осень Пушкин-жених начинает шекспировским сюжетом о гробовщике и шекспировской, скорее всего, бессознательной шуткой. В конце рукописи появляется имя невесты, написанное по-французски Nat. Так отмечается приход письма от Натальи Гончаровой, являющийся своеобразным завершением текста под названием «Гробовщик». Налицо не только гамлетовское оксюморонное соединение мотивов похорон и браков, но и двух корней – «гробящего» и «рождающего» «натурального». Здесь же, то есть в самой рукописи вступают в творческий диалог мир вымысла и жизненной реальности: гробовщик Адриян был соседом Гончаровых. Ни Белкин, ни приказчик, информант Белкина, знать об этом не могли, Пушкин по-гамлетовски прячет свое авторство и дает свой текст под чужим именем.

Пушкин, наблюдая за Адрианом Прохоровым, обретает гамлетовский взгляд на мир, когда за обычными явлениями ему открываются образы смерти и распада. Гамлетовский взгляд принадлежит именно Пушкину, т.к. простодушный рассказчик и меркантильный герой едва ли способны различить «трагедию состояния мира» ни сквозь комически бытовой ряд, ни словесно-повествовательный.

Пресловутый «образ автора» здесь является шекспировским гамлетовским. «Шекспировский продукт» ощущается нами через осознание шекспировской же оптики, т.е. непрямого видения, связанного с приемом «сцена в сцене», «рассказ в рассказе».

С самого начала мы чувствуем «гамлетовские» двусмысленности как некий «третий голос» (М. М. Бахтин), звучащий не в кругозоре героя или Белкина, а в пространстве пушкинско-шекспировского диалога. Без учета шекспировского «Гамлета» эта оптика работать не будет.

Новоселье гробовщика (аналогичное перемещению на тот свет), его «последние пожитки», перевозимые на похоронных дрогах, дома и гробы, равно продаваемые и сдаваемые по объявлению в наймы, и сама «похоронная» анаграмма фамилии «Прохоров» – осмысляются сначала в «гробовой», а после ученой справки рассказчика о Шекспире, и в гамлетовской перспективе.

Бахтин писал по поводу диалогической сопряженности кругозоров и языков в повестях Пушкина: «За рассказом рассказчика мы читаем второй рассказ, рассказ автора о том же, о чем рассказывает рассказчик, и кроме того, о самом рассказчике. Мы угадываем акценты автора, лежащие как на предмете рассказа, так и на самом рассказе. Не ощущать этого второго интенционально-акцентного авторского плана, значить не понимать произ-

ведение. Автор и не в рассказе, и ни в языке, с которым соотнесен рассказ, он третий в споре двух» [1].

Вслед за М. М. Бахтиным мы не только угадываем акценты автора, но видим этот интенционально акцентный авторский план, как поле диалогической сопряженности автора-рассказчика-героя, а также Пушкина и Шекспира, ибо замысел-вымысел Пушкина осуществляется в гамлетовских координатах. В тексте, являющемся пародией на «Гамлета», голос автора дан как гамлетовский, именно Гамлет Шекспира, не имеющий возможности прямого говорения, «хамелионски» шифрует свою речь каламбурами и анаграммами.

Также делает и Пушкин, чей каламбурный голос слышен, прежде всего, на фонетическом уровне: «Последние пожитки гробовщика Адриана Прохорова были взвалены на похоронные дроги...». Как и Гамлет, Пушкин создает эффект сцены на сцене, своего зашифрованного рассказа в рассказе Белкина, превращая эпическое повествование в драматическое действо. Мы, читатели, чувствуем себя сидящими в нарративном театре, созданном Пушкиным-режиссером, учеником Шекспира, и видим рассказчиков и героев, разыгрывающих комедию на фиктивной сцене.

Шекспировский продукт не заимствуется у Шекспира, а формируется в пространстве, заданном Шекспиром, его героями, ситуациями, самой сценографией. Серебряная свадьба в доме Готлиба Шульца, на которой пирует гробовщик и на которой раздается провокационный вопрос Юрко «Что же? Пей, батюшка, за здоровье своих мертвецов» – совершенно шекспировская сцена в своем драматическом потенциале. У Шекспира с покойником-духом фамильярничает Гамлет. Именно Шекспир знал драматический толк в таких разговорах, в «большом диалоге» (Бахтин), организованном прямо на сцене, когда субъектами коммуникации оказываются представители разных миров, топосов. В этом специфика шекспировского «шутливого слога», от которого «волосы встают дыбом», ибо нормативное высказывание не может стать коммуникативным актом, осуществляемым между этим и тем светом. Шекспировское многоголосие обслуживает шекспировское вертикальное многомирие и Пушкин блестяще воспользовался шекспировскими уроками. Вот характерный «шекспировский» пассаж, однако не заимствованный из Шекспира: «Вдруг один из гостей, толстый булочник, поднял рюмку и воскликнул: Здоровье тех, на кого мы работаем, unserer Kundleute. Предложение было принято единодушно. Гости начали друг другу кланяться, портной сапожнику...».

Пушкину шекспировски интересно довести «хоровую» идею мировой у клиентелы до онтологических пределов, ибо в этих рамках («в большом космосе», Бахтин) не только живые взаимообязаны друг другу, но также живые и мертвые. Слово Kundleute дано по-немецки среди русского текста, что само по себе обращает на себя внимание и заставляет задуматься о природе такового двуязычия. Двуязычие обслуживает двоемирие, но не в романтическом смысле, а в онталогическом. Сам термин родства «Kundleute», имеющим корнем kund, kind, kin есть и в «Гамлете», именно он является основой знаменитого каламбура «A little more than kin, a less than kind». Древний корень неизбежно включает в единый ряд и мертвых предков, являющихся полноправными членами единого рода. Адриан не понимет шекспировской специфики тоста и обижается совершенно по-бюргерски: «Чем мое ремесло не честнее прочих? Разве гробовщик брат палачу? Чему смеются басурмане?»

В отличие от Адриана шекспировские гробовщики, палачи, шуты всегда являются сознательными и гордыми носителями своего маргинального статуса, своих «пограничных» знаний и умений, комическими наследниками древней касты неприкасаемых. Именно здесь коренное отличие пушкинского и шекспировских гробовщиков, а не в пресловутой мрачности его нрава, как сообщает Белкин. Да и шекспировские гробокопатели, как мы теперь понимаем, являются вовсе не «веселыми и шутливыми» людьми, а адекватными носителями шекспировского многоголосого слова. От их шуток и веселости волосы должны вставать дыбом. Именно в этом смысле могильщики являются двойниками-братьями Гамлета, и в этом смысл их финальной встречи. Гамлет и клоуны-могильщики связаны единой цепью не только как «дети мрачного Сатурна» (земледельцы, меланхолики, ученые), но и как вольные и невольные служители земледельческого матриархального культа. Они же – носители «шекспировского» знания, которое не может выразиться непосредственно, а существует как второй и третий голос остроумных шуток, каламбуров, языковых игр и оговорок.

В этом смысле остроумным является приглашение Адрианом мертвецов на новоселье вместо басурман-немцев, обидевших на пиру честного гробовщика. Пьяный вызов мертвецов на дом дается с разных точек зрения. Своеобразно социальное отмщение оскорбленного ремесленника. Православные мертвецы для него оказываются ближе, чем глумливые немцы-басурмане. Его суеверная работница ужасается подобному кощунству: «Что ты, батюшка? Что ты это городишь, перекрестись. Созывать мертвых на новоселье! Экая страсть».

Комментаторы обычно видят здесь пародию на донжуановский вызов статуи. Мы называем это «шекспировским жестом» (аналогичным предложению Юрко пить за здоровье мертвецов на пиру), жестом, не оцененным ни героем, ни рассказчиком, ни комментаторами.

Пить за здоровье мертвецов, приглашать на новоселье мертвецов – жесты тождественные, хулигански-кощунственные лишь в рамках нормативного обывательского сознания, восходящие к древней ритуальной памяти человечества, основанной на культе предков. Вместо предков, однако, приглашаются «клиенты», «благодетели», «мертвецы, похороненные стараниями Адриана», что делает большую разницу. Это, на самом деле, остроумная и дерзкая игра, достойная севильского «бурладора» и шекспировского гения. За приглашением следует видение гробовщика, представляющее сцену в сцене.

Гамлету, чтобы встретиться с мертвецом (Йориком) необходимо пойти на кладбище; гробовщик, как держатель гробов и гробовых нарядов на дому, может позволить себе позвать мертвецов непосредственно на «новую квартиру», которая сама, в рамках системы символических аналогий, представляется гробом или кладбищем. Череп главного (первого) мертвеца, отставного сержанта Курилкина, в отличие молчащего черепа Йорика,

«ласково улыбается» гробовщику Адриану, уста глаголят приветливо и иронично. Пушкинский мертвый шут Курилкин простирает Адриану костяные объятья, но, получив в ответ сильный толчок, падает и весь рассыпается, а бедный хозяин, оглушенный криками негодующих мертвецов, двусмысленно теряет присутствие духа и падает на кости отставного сержанта как дантовский труп. Итальянская цитата из «Ада» Данте, сохраненная в черновике, весьма кстати. Она представляет собой жест топографический и литературный, указывая на общий жанр фрагмента и «Божественной комедии» – видение и обозначает нижний онтологический адрес эпизода – инферно. Гробовщик сподобился видения, удостоился контакта с представителями преисподней, но дело закончилось почти по-достоевски фарсово («Бобок») – побоями, криками, скандалом.

Еще один дантовски-шекспировский план обращает на себя внимание. Он связан с единственной цифрой рассказа – 1799 – автобиографической цифрой, ибо это год рождения Пушкина. Пушкин биографически тридцатилетний не прямо попадает в текст. За этим символическим тридцатилетием скрывается и Данте («земную жизнь пройдя до половины»), и Гамлет, которому могильщик рассказывает, что начал работать в год его рождения, и Шекспир, потерявший в середине жизни сына Гамнета. Пушкин в тридцать лет собрался жениться, и свое жениховство начал с «Гробовщика», шекспировски закоротив мотивы брака и смерти. Дантовское символическое число «тридцать» оказалось значимым для Шекспира и Пушкина. Именно на половине человеку отмеренного срока три автора активно и смело (хотя и по-разному) внедряются в область потустороннего, беспокоят покойников и запечатлевают эту активность в поэтических высказываниях.

М. М. Бахтин назвал этот сюжет «Dance macabre» – ни гробовщик, ни Белкин об этом не знают, а Пушкин, еще не взяв руку Натальи Николаевны, другую протягивает ее соседу по улице гробовщику Адрияну и созерцает живых и мертвых в общем танцующем кругу. Шекспировский Гамлет и суровый Дант тоже оказываются в этом хороводе.

Выводы. В самом белкинском рассказе мы видим расхожие аллюзии на классика, подлинная трагедия Шекспира разворачивается не в самом белкинском тексте, а как бы на верхней сцене нарративного театра. Сам же Пушкин подобно Гамлету ставит, а не просто пишет свою пьесу про гробовщика, текст которой выясняется только путем сравнительного анализа Шекспира и Пушкина. Может быть это и есть «истинный романтизм», обнаруженный Пушкином у Шекспира, который связан не с забвением классического предания, а выведением этого плана в подтекст.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Слово о романе : собр. соч. / М. М. Бахтин. – Т. 3. – Москва, 2012. – С.67-68.

УДК 821.161.1-09”18”

МОТИВ ДВОЙНИЧЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Мартин Боровски

кандидат филологических наук, адъюнкт кафедры русской литературы и культуры Вроцлавского университета, Республика Польша

Аннотация. Цель настоящей статьи – анализ мотива двойника в творчестве Федора Достоевского.

К приему раздвоения Достоевский активно обращается на протяжении всего своего творчества. В его произведениях читатель встречает большое разнообразие двойников. Присутствуют здесь фантомы, появляющиеся в галлюцинациях героев, или возникающие в результате психической болезни; а также двойники, которые не являюсь призраками. Раздвоение героя может не порождать двойников, а проявляться лишь во внутренних поисках героя. Однако все двойники исполняют одну и ту же функцию: являются важным фактором, сопровождающим развитие самосознания героя.

Двойник – это не только литературный прием, но специфическая художественная область для философских рассуждений. Мотив двойничества или раздвоенности связан с проблемой поисков личностью собственной идентичности, с душевными муками обретения самосознания. Посему можно утверждать, что мотив двойничества по своей природе оказывается естественным для диалектической художественной системы Ф. М. Достоевского.

Ключевые слова: Достоевский, двойник, двойничество, «Подросток», «Братья Карамазовы».

Abstract. This paper aims to analyze the motif of the double in the work of Fyodor Dostoyevsky.

The motif of the double appears in the entire work of Dostoevsky. In his works the reader meets a wide variety of doubles. There are here phantoms appearing in heroes’ hallucinations as a result of mental illness; as well as non-ghost double. Split personality sometimes does not “give birth to doubles,” but only manifests itself in the inner search for a hero. However, all doubles fulfill the same function: they are an important factor accompanying the development of the hero’s self-awareness.

The double is not only a literary stunt, but it also is a pretext for philosophical considerations. It involves the problem of searching for personality, the spiritual suffering of self-discovery. Therefore, the motif of the double is in obvious way typical for Dostoyevsky’s work which is filled with the problems of faith and atheism, heart and mind, science and religion, good and evil.

Key words: Fyodor Dostoyevsky, double, The Raw Youth, The Brothers Karamazov.

Постановка проблемы. Проблемы двойственности человеческой природы, ее полярности между добром и злом, загадочности и сложности процессов, происходящих в нашей психике, всегда находились в центре внимания. В литературе отображением данного феномена стал мотив двойничества героя, когда темная и светлая стороны оказывались визуально воплощены в разных ипостасях (или персонажах) либо отзеркалены в прямом смысле (с помощью приема отражения в зеркале). В традициях русской литературы можно обнаружить бытование образа героя-двойника уже в древних легендах и сказаниях, где двойник оказывается братом-близнецом, привидением, призраком, приносящим смерть, фигурой таинственной, наводящей тревогу и ужас. Подобные мистические мотивы, связанные с двойничеством, широко использовались писателями-романтиками.

Мотив двойничества имел важное значение в мировой литературе, которая повлияла на изображение персонажа-двойника в русском литературном процессе эпохи романтизма. Прежде всего, тема раздвоения личности была широко востребована среди немецких писателей: в новелле Ахима фон Арнима «Изабелла Египетская. Пер-

вая любовь императора Карла Пятого» (Isabella von Ägypten: Kaiser Karl des Fünften erste Jugendliebe, 1812), в трагедии «Фауст» Иоганна Вольфганга Гете (Faust. Eine Tragödie, 1808-32); читатель встречается с двойником в «Эликсирах сатаны» (Die Elixiere des Teufels, 1816), «Песочном Человеке» (Der Sandmann, 1817) и «Мадемуазель де Скюдери» (Das Fräulein von Scuderi, 1819) Эрнста Теодора Амадея Гофмана, в лирике Генриха Гейне и поэзии Аннетте фон Дросте-Хюльсхофф. Тема двойничества активно развивается также англо-саксонскими и американскими писателями литературы жанра ужасов, например, Мэри Шелли в романе «Франкенштейн, или Современный Прометей» (Frankenstein or The Modern Prometheus, 1818), Эдгар Алан По в рассказах «Овальный портрет» (The Oval Portrait, 1850) и «Вильям Вильсон» (William Wilson, 1840). В этих произведениях двойник представлен двумя способами: в качестве очевидного фантастического элемента (если герой был, например, големом, монстром, искусственно призванным к жизни, портретом, высасывающим жизненные силы) или как некий мрачный голос, звучащий в голове героя. Так или иначе, его появление, как правило, приводило героя к гибели.

В России слово «двойник», как замечает Катажина Высочаньска-Пайонк, в широкое употребление ввел Антоний Погорельский повестью «Двойник, или мои вечера в Малороссии» (1828) [15, с. 17]. Мотив раздвоения использовали также другие русские писатели данной эпохи: Владимир Даль («Савелий Граб, или Двойник», 1842), Евгений Гребенка («Двойник», 1837). В названных произведениях двойник, как пишет Вида Гудонене, воплощался в качестве голоса, звучащего в сознании героя, или как фактически присутствующий в произведении герой-противник [12, с. 202]. Тему двойничества художественно разрабатывали Михаил Лермонтов, «Демон» (1842) которого стал поэтическим символом разрыва между действительностью и мечтой, трагическим стремлением к эфемерному и недостижимому; а также Николай Гоголь, создавший гротескную сатирическую повесть «Нос» (1836), в которой часть тела обрела собственную личность, одновременно забирая ее у своего обладателя.

Литература эпохи романтизма была насыщена тематикой двойственности, наполнена мотивами фантастическими, мистическими, таинственными. Главенствующее в это время желание уйти от серой реальности и поиски чего-либо необычного, что позволит забыть о суете мира, создало почву, на которой тема двойственности и раздвоения приобрела особое значение. Двойник был ответом на поиски писателями типического литературного героя эпохи, он стал олицетворением его скрытых страхов, отражением его несоответствия общественным требованиям, символом отверженности, явился проявлением внутреннего глубинного конфликта.

Творчество Федора Достоевского вырастало из романтической традиции, молодой писатель многое наследует у своих предшественников и черпает в них вдохновение, и вместе с тем привносит в литературу совершенно новаторские элементы, образы и идеи, аутентичные для него. Двойник в его произведениях был фигурой интригующей читательское внимание, загадочной, иногда содержащей элемент демонический; нередко был связан с психической болезнью. Однако писатель, согласно требованиям своего времени, отклонил фантастичность и функцию двойника как «моста» между реальным и нереальным и наделил двойника реалистическим обоснованием. Персонаж «брата-близнеца» появляется в литературном труде Достоевского многократно, стоит отметить, что в каждом из его самых признанных произведений содержится проблема двойничества.

Цель данного исследования – проанализировать специфику воплощения мотива двойничества в художественной системе Ф. М. Достоевского.

Изложение основного материала исследования. В литературном наследии Достоевского читатель встречает большое разнообразие двойников. Присутствуют здесь фантомы, появляющиеся в галлюцинациях героев или в результате психической болезни, например, Голядкин-младший[1], бес – привидение Ставрогина, двойник, мучающий Версилова, черт Ивана Карамазова; а также двойники, которые не являются призраками: Лужин и Свидригайлов у Раскольникова; Петр Верховенский, Шатов, Кириллов у Ставрогина; Рогожин у Мышкина; Смердяков у Ивана Карамазова. Персонаж, представляющий собой идеальную копию внешнего вида своего прародителя, появляется лишь один раз, остальные отражают и повторяют в искаженном смысле некоторые мысли и идеи героев. Однако все они исполняют одну и ту же функцию: являются важным фактором, сопровождающим развитие самосознания героя.

Мотив раздвоения впервые появляется в творчестве Достоевского в повести «Двойник». Несмотря на то, что некоторые достоевсковеды доказывают принадлежность данного произведения к романтическому ряду, сложно с этим мнением согласиться. Фактически здесь можно говорить о жанре романа ужасов и романтических идеях в качестве источников, однако в произведении не происходит соединение реального мира со сверхъестественным, а использованные фантастические события имеют реалистическое обоснование и происходят в сознании главного героя. Как замечает Михаил Бахтин: «все действующие лица, кроме Голядкина и его двойника, не принимают никакого реального участия в интриге, которая всецело развёртывается в пределах самосознания Голядкина, они подают лишь сырой материал, как бы подбрасывают топливо, необходимое для напряжённой работы этого самосознания» [1, с. 368].

Данута Кулаковска появление двойника связывает с уничтожением Голядкина властью режима и его паническим страхом перед деградацией [13, с. 366]. Бахтин экстраполировал эту причину на страстное стремление героя к независимости от других и одновременный страх перед исключением из общества. Титулярный советник чувствует себя несоответствующим и не на месте. О своем окружении часто думает с неохотой и в то же время отчаянно жаждет признания собственных достоинств, своей личностной и социальной полноценности. Он ведет себя так, как будто чувствует, что человек живет только в общении с другими, и чтобы существовать, должен «отражаться» в другом человеке. «Голядкин живет только в другом, живет своим отражением в другом», но этот «другой» – это он сам, пишет Бахтин [1, с. 366]. Герой отражается сам в себе, ведет с собой разговоры, говорит двумя голосами. Первый – голос смиренный, ободряющий его, второй – искушающий, говоря-

щий, что он не такой как все, но, возможно, лучше и совсем от них (окружающих) независимый. После болезненного момента, каким является для Голядкина изгнание с банкета, один из голосов героя как бы обретает плоть, персонифицируется и начинает существовать отдельной жизнью.

Голядкин-младший – это физически реальная копия старшего. Между тем он только отчасти похож на свой прототип. Персонаж воплощает в себе не всю психику Голядкина, а только один звучащий в ней голос. Сначала это голос «номер один» – застенчивый, чуть потерянный: «Гость же, с своей стороны, тоже не начинал ничего, робел ли, стыдился ли немножко, или из учтивости ждал начала хозяйского <...> словно совестясь и стыдясь, словно прощения прося в том, что и его зовут тоже Яковом» [3, с. 154].

Однако с течением времени двойник реализует второй голос и начинает проявлять презрение к своему прототипу: «Голядкин-младший, заметив ошибку преследуемого, невинного и вероломно обманутого им человека, без всякого стыда, без чувств, без сострадания и совести, вдруг с нестерпимым нахальством и с грубостию вырвал свою руку из руки господина Голядкина-старшего; мало того, – стряхнул свою руку, как будто замарал ее через то в чем-то совсем нехорошем; <...> мало того – вынул платок свой и тут же, самым бесчиннейшим образом, вытер им все пальцы свои…» [3, с. 192].

Голядкин-старший принимает двойника в гостях, дает ему кров, встречает в нем отзывчивого собеседника, человека спокойного, любящего слушать и выражающего восхищение хозяином дома. В этот момент герой еще не понимает, что рассматривает себя в своем *визави*, как в кривом зеркале. Не осознает этой истины даже позже, когда видит отталкивающие черты своего недавнего гостя, не хочет признать, что это его собственные черты. Искаженные и трансформированные, но его – Голядкина. Наконец, не соглашаясь на сосуществование с собственной карикатурой, герой пытается бороться с ней и терпит поражение. Его путь к самопознанию оказывается дорогой к полному безумию.

Бахтин связывал использование мотива двойничества Достоевским с проблемой полифоничности, созвучия равноценных голосов, множества личностей и мнений, присутствующих в художественном мире. Говоря о романах Достоевского, исследователь замечает, что их конструкция в целом направлена на то, чтобы герой, провоцируемый страданием, стремился к самопознанию, «самораскрывал слово о себе самом» [1, с. 91], все время исследовал, чем является для него мир и кем является в этом мире он сам. Существование в мире, как уже было сказано, возможно только через диалог, и герои Достоевского все время этот диалог ведут. Они разговаривают не только с другими персонажами, но и ведут внутренние монологи. В их словах часто слышны голоса других героев, ведущие дискуссии и споры. В такой ситуации можно было бы ожидать, что какой-либо из этих голосов освободится от героя и появится в изображенном мире как его двойник. И все же писатель долгое время не возвращается к формальному приему, использованному в «Двойнике». Проблема раздвоения личности обретает воплощение в идеологических собеседниках или оппонентах героя.

«Идеологический двойник» иногда спонтанно появляется на пути героя, иногда он им создан в процессе переосмысления *идеи*. Это происходит тогда, когда герой одержим идеей, но не до конца убежден в ее верности. Он страстно пытается ее испытать, убедить в ее истинности самого себя. Поэтому может вступать в дискуссии с другими персонажами, с самим собой, вести внутренние монологи. Его неуверенность и страдание переходят в жар провозглашенного слова, видимая уверенность которого направлена на убеждение не других, а себя самого.

Иногда увлеченность героя заражает других, и таким образом возникают двойники – деформированные образы своих создателей, которые часто говорят теми самыми словами, что их «подлинники», но повторяемая ими идея теряет первоначальный смысл. Мысль двойников звучит упрощенно, пошло; доведенная до крайности, становится абсурдной. Подобную схему наблюдаем в случае образа Николая Ставрогина и его двойников – Шатова, Кириллова и Петра Верховенского, которые не понимают духовных поисков героя, а слышат только тот голос в нем, который слышать хотят – единственный и лишенный сомнений. Они, опираясь на искаженную мысль героя, создают собственные идеи, являющиеся карикатурами убеждений героя. Так, Смердяков искаженно понимает идею Ивана, вследствие чего «все позволено» превращается в «лакейском уме» в разрешение на убийство Федора Карамазова. Двойник может искажать идею и сознательно. Таким образом, например, Свидригайлов раздражает Раскольникова, повторяя его слова и подмигивая при этом, а черт доводит Ивана Карамазова до отчаяния, цитируя и комментируя мысли своего «подлинника».

Искажение идеи всегда травмирующее действует для героя – оно обижает насмешкой, раздражает непониманием и фальсификацией. Такая конфронтация становится еще болезненней, когда герой слышит от собственного двойника те слова, которые он сам не хотел бы произносить. Здесь стоит снова обратиться к Бахтину и к описанному им свойству диалогов Достоевского, которые ведутся на разных уровнях, и одним из них является область невысказанных слов. Некоторые герои слышат то, чего другие не сказали, и в слух на это отвечают. Так, например, Алеша реагирует на невысказанные слова Ивана, а Порфирий Петрович как бы читает мысли Раскольникова. Можно заметить, что двойники, как правило, апеллируют к самому глубоко спрятанному внутреннему голосу героя, с тем изгнанным из сознания его голосом, шепота которого он не хочет, а часто и не может слышать. Ярким примером такого диалога служат разговоры Ивана Карамазова со Смердяковым. Но, прежде чем мы перейдем к «Братьям Карамазовым» (1879-1880), стоит еще задержаться на «Подростке» (1875).

Внутренний раскол в этом романе касается, прежде всего, Аркадия и его отца. Версилов – человек-загадка. Роман содержит многие, часто противоречивые, слухи о нем. Например, что он влюбил в себя несовершеннолетнюю, не совсем вменяемую девочку, которая родила ему ребенка и совершила самоубийство. Что он пробовал соблазнить Екатерину Николаевну Ахмакову, а потом оклеветал ее перед мужем. Или что он трус, не отвечающий на открытое оскорбление. Многие сплетни оказываются наветами, но часть прошлого (прежде всего

мотивы и побуждения Версилова) остается тайной. Аркадий, который пытается разгадать тайну своего отца, до конца романа не сможет дать оценку Версилову и решить, кто же он – безбожник или святой. Версилов, впрочем, тайна не только для своего сына, но и для самого себя.

Загадочность и неоднозначность образа Версилова рождена его внутренней борьбой. Герой так сильно душевно раздвоен, что иногда теряет сознание, а вместо него появляется, как признается он сам, двойник. Это происходит и в тот момент, когда Версилов пытается застрелить женщину, которую любит, а потом убить себя; или когда после смерти Макара Ивановича раскалывает надвое подаренную старцем икону. «Знаете, мне кажется, что я весь точно раздваиваюсь <…> Право, мысленно раздваиваюсь и ужасно этого боюсь. Точно подле вас стоит ваш двойник; вы сами умны и разумны, а тот непременно хочет сделать подле вас какую-нибудь бессмыслицу, и иногда превеселую вещь, и вдруг вы замечаете, что это вы сами хотите сделать эту веселую вещь, и бог знает зачем, то есть как-то нехотя хотите, сопротивляясь из всех сил хотите» [4, с. 408].

Раздвоение свойственно также Аркадию, и, хотя двойника у него нет, он несет в себя клеймо двойничества, порожденного его неоднозначным семейным положением. Можно сказать, что у него два отца. Официально он сын Софьи Андреевны и Макара Ивановича Долгоруких. Фактически – он внебрачный сын дворянина Андрея Петровича Версилова. Герой чувствует себя оторванным от почвы, он не знает своих корней. Аркадий живет в интеллигентской среде, но чувствует, что это не совсем его место. Его раздражает собственная фамилия, которая ассоциируется с княжеской родовитостью, однако контрастирует с его невысоким происхождением (сын крестьянина), она кажется герою издевательством. В школе Аркадий терпит унижения и соглашается на них. Разрешает сделать себя лакеем, потому что он и сам верит, что хуже других. Можно было бы подумать, что герой испытывает злость из-за того, что он незаконный ребенок и не является «настоящим дворянином». Но дело не в этом. Проблема Аркадия заключается в его раздвоенности, в невозможности определить свои корни, а значит, онтологически самоопределиться. Это является причиной его постоянной неуверенности в себе. «Двойное отцовство», таким образом, соединяется с приемом двойничества – это не только проблема определения собственного происхождения, родословия, крови, но это явление более широкое, касающееся, как утверждал сам писатель, фундаментов формирования личности.

У отца и сына предрасположенность к противоречиям: от морального падения они переходят к возвышенным чувствам. Здесь усиливается мотив раздвоения, который сам Аркадий анализирует, говоря о своей «душе паука»: «Жажда благообразия была в высшей мере, и уж конечно так, но каким образом она могла сочетаться с другими, уж бог знает какими, жаждами – это для меня тайна. Да и всегда было тайною, и я тысячу раз дивился на эту способность человека <…> лелеять в душе своей высочайший идеал рядом с величайшею подлостью, и всё совершенно искренно» [4, с. 307].

Персонажем, имеющим большое значение для интерпретации внутренней борьбы отца и сына, является Макар Иванович Долгорукий, герой противоположный Версилову. Владимир Кантор считает, что имя «Макар» имеет фольклорное происхождение и значит «слабый», «бессильный» («На бедного Макара все шишки валятся»), фамилия Версилов зато обозначает «силу» или «силу веры» (может быть еще не найденную) [6]. Многие исследователи (например, Владимир Кантор, Татьяна Касаткина) согласны с тем, что странник Макар воплощает в себе образ простого народа, «почвы», Версилов же – образованную часть общества. Нет сомнений и в том, что фамилия Долгорукий (от основателя Москвы) символизирует Москву, а вместе с ней Восток, в то время как Андрей Петрович Версилов прообразует Петербург и Запад. Тем самым сцена раскалывания иконы Версиловым – это раскол интеллигенции и народа, славянофильства и западничества [7, с. 3-13]. Символическое разбиение иконы связано со смертью Макара Ивановича. Старец приезжает в Петербург, чтобы найти здесь покой. Однако его смерть пресекает и семейное раздвоение. Она предоставляет возможность обнаружить корни героя, благодаря чему исчезает часть его раздвоенности, и жизнь Подростка обретает более спокойный путь. Смерть Макара имеет большое значение и для судьбы Версилова – это одна из причин его борьбы с двойником. В конце романа Аркадий подозревает, что раздвоенность не исчезла совсем, но сын чувствует, как отец обрел покой.

Проблема двойничества героев, заложенная в значении их имен, взаимодействует с семантической оппозицией «чистота духа – страстность тела», которые как бы унаследованы Подростком от обоих отцов. Оба начала сталкиваются в Аркадии. Татьяна Касаткина считает, что «Андрей» (греч.) обозначает «мужа», зато «Макар» (греч.) Иванович (евр.) – «благодать Божью» [7, с. 3-13]. К Аркадию люди обращаются отчеством и Макарович и Андреевич. Его имя обозначает Аркадию – страну счастья. По мнению Касаткиной, его ждет – в зависимости от выбора – счастье духа или тела. Подобным образом пишет Дмитрий Мережковский о столкновении сладострастия и чистоты [8, с. 261], а также об оппозиции разума и веры, и в конечном итоге – борьбы Христа и Антихриста. Однако если Макар символизирует здесь Христа, то Версилов является только орудием в руке двойника-Антихриста [8, с. 373-377].

Прием двойничества, связанный с «двойным отцовством», Достоевский применяет также в романе «Братья Карамазовы». В науке бытует мнение (Мережковский, Кантор), что герои названного произведения – это своеобразное продолжение персонажей «Подростка». Действительно, можно без сомнений найти развитие некоторых идей. На первый взгляд, видны аналогии между Макаром и Зосимой. Определенные черты Аркадия можно отыскать в Алеше, качества Версилова же явлены в Иване, а частично и в Федоре Карамазове. Притом Достоевский в своем последнем романе создает похожую систему: святой старец – павший (в этом случае уже однозначно) отец – ищущий подросток. Интересное замечание находим у Мережковского, который пишет, что нравственные уроки Макара не повлияли сильно на Аркадия, но имели большое значение для Алеши, который как бы за него поступил в монастырь [8, с. 261]. Казалось бы, что хороший Алеша не тронут проклятием двойничества, однако, эта мука

касается и его. Он – воплощение нежности и христианской любви – чувствует, что дремлет в нем отцовская «злая сила». Сам это признает во время разговора с Лизой: «У вас душа веселее, чем у меня; вы, главное, невиннее меня, а уж я до многого, до многого прикоснулся... Ах, вы не знаете, ведь и я Карамазов! <…> Братья губят себя <…>, отец тоже. И других губят вместе с собою. Тут «земляная карамазовская сила», <…> земляная и неистовая, необделанная... Даже носится ли дух божий вверху этой силы – и того не знаю. Знаю только, что и сам я Карамазов... <…> А я в бога-то вот может быть и не верую» [2, т. 14, с. 199, 201].

Старец Зосима также подозревает, что его подопечного ждет еще не одно сомнение и перед своей смертью советует ему покинуть монастырь. Итак, Алеша, с одной стороны, чистый и невинный, наполнен благодатью, с другой стороны, тронут клеймом «карамазовской крови» и расположен к тому, чтобы испытать чувство раздвоения. Необходимо помнить, что Достоевский хотел сделать Алешу героем двух следующих романов и мука раскола могла этот персонаж еще ждать впереди.

Двойничество и «двойное отцовство» в контексте «родной отец – воспитатель» выступает также в связи с образами Федора Карамазова, Ивана и Смердякова. Иван «унаследовал» некоторые черты Версилова – его интеллект и душеные страдания. Он, как и Версилов, «человек загадка», и ему также приходится бороться с двойником, или, точнее говоря, с двойниками. Сложно было бы сравнивать Смердякова с Аркадием, но можно найти в них некоторые общие черты. Смердяков, вероятно, незаконный сын Карамазова. Можно предположить, что и он чувствует себя байстрюком, проводит детство среди слуг и сам становится лакеем (Аркадий так же в определенный период принимает на себя роль лакея). Смердяков отвратителен и развратен, как его родной отец, но он похож и на своего «духовного отца» Ивана, в этом значении являясь его двойником.

Смердяков имеет много общего со своим прототипом. Как Иван, он холоден в поведении, испытывает презрение к миру и ко всем окружающим. Он, в определенной мере интеллигентный для своей среды, считает Ивана своим учителем, хотя в глубине души презирает того за трусость обагрить руки кровью. При этом Смердяков убежден, что между ним и Иваном существует секретный договор. Лакей настаивает на том, что всего лишь исполнил то, о чем думал Иван, однако не смел себе в том сознаться. Иван жаждет смерти отца и одновременно не хочет ее. Смердяков слышит только один его голос, лишь первое желание, и думает, что Иван боится быть замешанным в преступлении.

После убийства, в течение трех разговоров со Смердяковым, Иван постепенно различает свой внутренний голос. Он не хочет его слышать, пытается избежать его, пока, наконец, Смердяков прямо ему не говорит: «Вы убили, вы главный убивец» [2, т. 15, с. 59]. Даже тогда средний брат Карамазов отрицает эти слова, однако вытесненный голос обнаружен, и Иван уже не в состоянии защищать себя. Все остальные мысли в его голове были равно правдивы, как эта спрятанная глубоко, однако она была причиной убийства и откровенно прозвучала. Даже слова Алеши, обращенные к светлой стороне личности Ивана: «Я одно только знаю. <...> Убил отца *не ты*» [2, т. 15, с. 40], не в состоянии заглушить обвинения, высказанного устами двойника, и спасти брата. Иван признается, что на самом деле ничем не отличается от совершившего преступление, что в глубине души он такой же, как лакей-убийца. А потом появляется черт.

Раскол сознания Ивана – идентичная ситуация, в которой находился Голядкин. Раздвоение уже можно почувствовать в момент встречи у старца Зосимы, оно созревает в разговорах со Смердяковым, достигает кульминации в сцене с дьяволом-галлюцинацией, достигает апофеоза в горячечном выступлением в суде и впадением в безумие. Достоевский, представляя черта-двойника, возвращается к приемам, используемым при создании Голядкина-младшего. Это формально, на самом деле тот же гениальный прием обогащен в позднем романе несравнимо большей философской глубиной.

Черт – не только двойник Ивана, но и двойник его двойников. Он немного похож на Смердякова и Федора Павловича – лиц, которых Иван презирает больше всех и сравнения с которыми боится. Елеазар Мелетинский обращает внимание на то, что дьявол дурачится, ведет себя как шут, чем напоминает старика Карамазова [9, с. 356]. Такое поведение – карикатурное, гротескное – подчеркивает искаженные выводы, к которым черт приходит, играя с теориями Ивана. Двойник говорит словами своего «подлинника», но от одних и тех же исходных суждений он переходит к другим заключениям. Он показывает мысли и черты психики Ивана, которые тот прятал от других и от себя самого. Однако черт, как подчеркивает, например, Владимир Этов, не говорит своему прототипу ничего нового [11, с. 357]. Иван подсознательно все это знал. Он подозревал существование мрачного голоса и предчувствовал, чем может быть чревата теория вседозволенности. Только все время занимался самообманом. Он сознает, что черт – олицетворение его негативных черт и только негативных, с помощью этого знания и своего интеллекта Карамазов пытается защищать себя. Несмотря на это, он где-то теряет все свои остальные голоса, проигрывает перед силой самого мрачного и терпит поражение, сходя с ума.

Достоевский достиг вершинного мастерства в использовании мотива двойника. Применение этого приема предоставляло писателю возможность показать человека с другой стороны, лишало героя плоской однозначности и позволяло увидеть его вновь. Благодаря этому не только читатель смотрел на героя свежим взглядом, но таким способом присматривался к самому себе и герой. Раздвоение было особым шагом на его дороге к самоопределению. В сознании героя звучит множество голосов. Голоса разговаривают, ссорятся, соперничают, а герой вместе с ними ведет постоянные духовные поиски. Каждый из голосов – это часть внутреннего мира героя, а двойник олицетворяет самую глубокую бездну подсознания. Встреча с ним могла бы иметь «терапевтические» последствия, потому что раскрытие теневой стороны человека вызывает шок, который можно использовать для самопринятия и достижения внутренней гармонии[2]. Однако в авторском замысле, в случае большинства героев, гармония оказалась невозможной, потому что, как говорит Бахтин: «примирение и слияние голосов <…> предполагает приобще-

ние голоса героя к хору; но для этого необходимо сломить и заглушить свои фиктивные голоса, перебивающие и передразнивающие истинный голос человека» [1, с. 377]. В мире творчества Достоевского же не было возможности для такого смирения, для хора смиренных голосов, как и не было ее в мире, окружающем писателя.

Многогранное присутствие мотива раздвоения в творчестве Достоевского некоторые исследователи связывают с собственными духовными поисками писателя. Например, Этов соединяет дуализм с проблемой выбора между «истиной и Христом» [11, с. 358]. Чеслав Милош, в свою очередь, связывал раздвоение с дилеммами, основывавшимися на противостоянии науки и религии. Он, однако, обращал внимание не на жизнь и выбор самого писателя, а прежде всего, на то, что Достоевский одним из первых употребил форму романа для отражения антиномий современного человека [14, с. 95]. Похожее мнение высказывал Бахтин, утверждающий, что одной из причин двойственности персонажей была попытка изображения многоголосия эпохи, стремление представить все «как сосуществующее, воспринимать и показывать все рядом и одновременно» [1, с. 48-49].

Выводы. Образ двойника в поэтике Достоевского не только литературный прием, но и своеобразная платформа для философских рассуждений. Он связан с проблемой обретения личностью собственной идентичности, с душевными муками пробуждения самосознания; появляется в связи со сложными поисками в сфере религиозной, интеллектуальной или эмоциональной. Таким образом, можно заключить, что мотив двойничества по своей природе оказывается естественным для диалектического творчества, переполненного вопросами оппозиции веры и атеизма, сердца и разума, науки и религии, добра и зла.

Примечания автора

1. Стоит отметить, что не все исследователи творчества Достоевского считают Голядкина–младшего привидением, созданным больным сознанием Голядкина-старшего. Например, Владимир Захаров доказывает, что Достоевский в «Двойнике» использует романтическую традицию и реализует в повести фантастический элемент. В этой интерпретации двойник – это самоценный персонаж, лицо, функционирующее в изображенном мире так же «реально», как его «старший брат» Голядкин. В подходе Захарова истинной причиной сумасшествия героя становится осознание того, что все, что ему казалось страшным сном, происходит реально. Ученый не считает появление двойника непосредственным последствием внутреннего раздвоения героя, а его источники ищет в сложной судьбе личности в русской действительности сороковых годов XIX века [см.: 5, с. 76-78]. С предложенным подходом сложно согласиться, особенно учитывая многочисленные интерпретации других исследователей (например, Ивана Ермакова, Олега Осмоловского, Дануты Кулаковской, и другие), которые объясняют появление двойника психической болезнью Голядкина. Со всеми событиями, происходящими в романе, с изображенным универсумом читатель знакомится сквозь призму сознания героя. Он узнает о мире столько, сколько ему показывает сам Голядкин и не знает, что происходит за пределами сознания титулярного советника. Очень категорично по этому вопросу высказался Михаил Бахтин в полемике с Виссарионом Белинским, на работу которого ссылается Захаров. По мнению Бахтина, в повести мы не сталкиваемся с окружающей героя реальностью, но только со значением этой реальности для него, а «за пределы самосознания (Голядкина) действие не выходит» [1, с. 372].
2. Следует отметить, что здесь важную роль играет также христианская идея. Те герои, которым удалось преодолеть внутреннее раздвоение: Раскольников, Версилов, Аркадий, – все в какой-то степени смирились перед Богом.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – Москва : Художественная литература, 1972. – 470 с.
2. Достоевский, Ф. М. Братья Карамазовы [в:] Полное собр. соч. в 30 т. Тт. 14-15 / Ф. М. Достоевский ; под. ред. В. Базанова. – Ленинград : Наука, 1976.
3. Достоевский, Ф. М. Двойник [в:] Полное собр. соч. в 30 т. Т. 1 / под ред. В. Базанова. – Ленинград : Наука, 1972. – 520 с.
4. Достоевский, Ф. М. Подросток [в:] Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. 13 / Ф. М. Достоевский ; под ред. В. Базанова. – Ленинград : Наука, 1976. – 456 с.
5. Захаров, В. Н. Система жанров Достоевского : типология и поэтика / В. Н. Захаров. − Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. − 208 с.
6. Кантор, В. Трагические герои Достоевского в контексте русской судьбы (Роман «Подросток») [Электронный ресурс] / В. Кантор // Вопросы литературы. – 2008. – № 6. – Режим доступа : http://magazines.russ.ru/voplit/2008/6/ka7.html, 12.01.2018].
7. Касаткина, Т. А. Роман Ф. М. Достоевского «Подросток»: идея автора в повествовании героя / Т. А. Касаткина // Три века русской литературы. Актуальные аспекты изучения : Межвузовский сб. науч. трудов ; ред. Ю. Минералов, О. Юрьева. − Москва – Иркутск, 2003. – С. 3-13.
8. Мережковский, Д. С. Л. Толстой и Достоевский : моногр. / Д. С. Мережковский. – Москва : Наука, 2000. – 624 с.
9. Мелетинский, Е. М. Достоевский в свете исторической поэтики. Как сделаны «Братья Карамазовы». – Москва, 1996.
10. Осмоловский, О. Достоевский и русский психологический роман / О. Н. Осмоловский ; отв. ред. Л. А. Герасименко. – Кишинев : Штиинца, 1981. – 167 с.
11. Этов, В. И. Достоевский: Очерк творчества / В. И. Этов. – Москва : Просвещение, 1968.
12. Gudoniene, V. Мотив двойника-черта в русской литературе и его трансформация в «Черном человеке» С. Есенина / V. Gudoniene // Motywy demonologiczne w literaturze rosyjskiej XIX – XX wieku / ред. W. Kowalczyk, A. Orłowski. – Lublin, 2004.
13. Kułakowska, D. Dostojewski. Antynomie humanizmu według „Braci Karamazowów” / D. Kułakowska. – Wrocław, 1987.
14. Miłosz, Cz. Dostojewski i zachodnia wyobraźnia religijna / Cz. Miłosz // Znak. – 1981. – № 1-2.
15. Wysoczańska-Pająk, K. Postać sobowtóra w prozie rosyjskiej lat dwudziestych XX wieku / K. Wysoczańska-Pająk. – Opole, 2000.

УДК 378:811

АСПЕКТЫ СТРУКТУРИЗАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Бузинская Яна Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассматриваются основные параметры структурирования содержательной стороны образовательного материала, определяется технология моделирования языкового общения, выделяются теоретико-методические

условия, которые обуславливают оптимальное оформление профессионального устного говорения студентов.

Ключевые слова: иностранный язык, структура, условия, технология, обучение, коммуникативность, общение, практика, языковая стратегия.

Abstract. The article deals with the main parameters of structuring the content side of the educational material; defines the technology of modeling language communication; highlights the theoretical and methodological conditions that determine the optimal design of students' professional speaking.

Key words: foreign language, structure, conditions, technology, education, communication, practice, language strategy.

Постановка проблемы. Значимость иностранного языка как средства профессионального общения студентов – будущих специалистов, приобрела чрезвычайную значимость в системе образования нашей страны. Это требует нового подхода к организации обучения иностранному языку в неязыковых педагогических высших учреждениях образования с целью развития речевой активности и умений практического использования знаний иностранного языка в профессиональных целях.

Усвоение знаний по иностранному языку – это процесс познания, в специально созданных преподавателем облегченных условиях. Знания, подлежащих усвоению студентами, зафиксированы уже в письменном виде в учебниках, справочных или учебных пособиях, записанные на аудио / видео - CD-дисках. Успешность получения знаний как расшифровки информации зависит, прежде всего, от наличия у студентов соответствующей подготовки по языку, то есть, предыдущих опорных знаний, навыков; от наличия и совершенства владения учебными навыками и умственными операциями; от условий, в которых будет проходить эта учебная деятельность.

С другой стороны, успешность расшифровки студентами информации будет в значительной степени зависеть и от того, как и что именно зашифровано, то есть от содержания учебного материала, от качества методов и приемов подачи этой информации.

Несмотря на то, что определенный обобщающий обзор проблем структурирования содержательной стороны обучающего материала в современной науке предоставляют В. Беспалько, В. Монахов, Б. Блум, М. Кларин, И. Марев, М. Скаткин и др., данная проблема еще не получила системного освещения.

Цель статьи – рассмотреть аспекты структурирования содержательной стороны образовательного материала и определить теоретико-методические условия формирования профессионального устного говорения студентов высших учебных заведениях.

Изложение основного материала исследования. Начиная с первичного ознакомления с новым учебным материалом по иностранному языку, соотнося его с тем, что уже известно, студент путем преобразования и переосмысления новых знаний должен сделать их своим достоянием. Указанная умственная аналитико-синтетическая работа над новым материалом и составляет сам процесс усвоения.

Вместе с тем, если знания, которые усваиваются студентом, не будут служить достижению определенной цели, удовлетворению какой-либо его потребности, то эти знания он не примет и по-настоящему ими не овладеет, а, возможно, только заучит.

Объективной характеристикой знаний, полученных в процессе обучения, есть их применимость, это указывает на круг возможностей использования их в различных видах человеческой деятельности. А определяющая характеристика усвоения студентом знаний, и связанная с практическим переносом их в различные учебные и жизненные ситуации, – это действенность знаний. В психолого-педагогической литературе действенность знаний рассматривается как способность студента «ориентироваться уже усвоенными знаниями; в готовности и умении самостоятельно применять знания в решении практических задач в учебной, общественной и трудовой жизни; в использовании знаний для выработки самостоятельных оценочных суждений [2, с. 36].

Проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил нам определить теоретико-методические условия формирования профессионального устного овладения студентами высших педагогических учебных заведений – будущих учителей иноязычной устной речью:

1) в основе процесса обучения устной иноязычной речи должно быть овладение студентами языковыми средствами, которое осуществляется постепенно с учетом этапов формирования речевых умений и навыков на уровне значения, формы и использования языковых явлений;

2) в учебном процессе осуществляется опора на опыт устной речи, приобретенный студентами во время овладения речевой культурой при изучении родного языка;

3) осуществление дифференцированного подхода к профессиональному устному овладению иностранной речью в зависимости от трудности усвоения и сложности языковых явлений;

4) внедрение системы упражнений, которые моделируют речевые ситуации, адекватные требованиям будущей профессиональной деятельности студентов, то есть включение студентов в ситуации, максимально приближенные к педагогической деятельности;

5) широкое использование интерактивных форм работы, направленных на развитие коммуникативных умений студентов высших педагогических учебных заведений.

Е. И. Машбиц подчеркивает: «... содержание усваиваемых знаний имеет большое значение, поскольку от него в немалой степени зависит процесс мышления. Поэтому психология рассматривает содержание усваиваемых знаний как один из основных факторов, обусловливающих эффективность обучения, а ряд авторов считает этот фактор определяющим» [3, с. 25].

На практике мы очень часто сталкиваемся с тем, что многое из материала, представленного в программных учебниках английского языка, является примитивным и не соответствует действительным ситуациям общения. Такой материал Е. И. Пассов вполне справедливо назвал «коммуникативно мертвым» [6, с. 50].

Учебные тексты должны быть не только образцами того, как построена речь, но и эмоциональными, инфор-

мативными и интересными для студентов. К сожалению, в имеющихся учебниках по иностранному языку довольно бедно представлена тематика учебных текстов, типология вопросов к ним, что часто определяет студентам «подневольную» роль ответчика, а не равноправного участника беседы, обсуждения. Перечень вопросов к тексту превращается в «допрос» на иностранном языке и мало способствует развитию умений и навыков говорения. В учебниках преобладают речевые упражнения, которые направлены, главным образом, на знания о языке, а не на знание языка. Так называемые речевые упражнения являются, по сути, оторванными от реальной ситуации, образцами учебной, а не живой речи, и поэтому они малоэффективны при изучении иностранного общения.

Структурирование содержательной стороны учебного материала мотивируется тем, что на этом этапе у студентов должно возникать меньше трудностей, связанных с пониманием того, что означает материал, который они изучают, и с повышением интереса к предмету. Уже на начальном этапе обучения предоставляется возможность накопления речевого материала для профессионального общения на иностранном языке, отработка у студентов умений и навыков диалогического и монологического высказывания с соответствующими тематическими и стилистическими ограничениями.

Основное внимание здесь сосредоточено на накоплении терминологического словарного запаса и развитии умений и навыков как в монологической (научный доклад, сообщение и т. п.), так и в диалогической речи (в форме дискуссий, бесед на профессиональные темы и т. п). Важное место на этом этапе обучения занимает отработка элементов межфразовой связи (суждения, которые вводят высказывания, строят его, связывают различные фрагменты высказывания). Выбор разговорных тем, использование каждого предложения и отдельных фраз «должно быть оправдано пониманием коммуникативной ценности для предлагаемой ситуации и для соответствующей категории» [6, с. 50].

Технология моделирования ситуаций речевого общения способствует закреплению и переносу речевых навыков и умений студентов в практику использования ними иностранного языка. В этой связи технология моделирования коммуникативных ситуаций предусматривает использование различных речевых логико-функциональных опор и схем. Эти «функциональные опоры» (термин Е. И. Пассова) [6, с. 213] могут быть представлены в различных вариантах в зависимости от этапа обучения и их целевого предназначения, а именно: а) в виде названий речевых функций, которые расположены в необходимой последовательности для обоих речевых партеров таким образом, что в целом создается функциональная модель диалога, схематично подана тактика речевого общения; б) в виде целых фраз; в) в виде отдельных слов или словосочетаний; г) в виде слов в сочетании с грамматическими схемами и т. п. [6].

Использование различного рода опор является оправданным с точки зрения обеспечения правильности речи студентов, ее логичности и связанности, служит для создания коммуникативной мотивации в обучении иноязычному общению.

Выводы. Значение отбора четко ограниченного языковедческого минимума при изучении иностранного языка тяжело переоценить. Именно на усвоение этого ядра, который имеет обязательный характер для тех, кого обучают, должны быть направленны основные усилия. Активное усвоение материала необходимо именно для подготовки специалиста, означает, что вся информация включается в общий комплекс познавательного как органичный элемент. Глубокое осмысление нового и творческого его освоения дает импульс к раскрытию новых аспектов взаимодействия слова (языка и речи) в процессе формирования профессиональных качеств специалиста, при этом технология моделирования ситуации языкового общения влияет на возрастание заинтересованности к изучению языка и повышает практическую ценность дисциплины, ее непосредственный вклад в подготовку специалиста высокой квалификации.

Список литературы

1. Гез, Н. И. Роль ситуативности в формировании речевой компетентности / Н. И. Гез // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. – Москва : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1993. – Вып. 222. – С. 6-22.
2. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1987. – 78 с.
3. Машбиц, Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Киев : Вища школа, 1997. – 223 с.
4. Николаева, С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : монография / С. Ю. Николаева. – Киев : Вища школа, 1987. – 138 с.
5. Носенко, Э. Л. Приемы реализации коммуникативного подхода к обучению устной иноязычной речи : учебное пособие / Э. Л. Носенко. – Днепропетровск : Изд-во ДГУ, 1996. – 76 с.
6. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.

УДК 81'276.6

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНЕКДОТОВ

Герасимчик Ангелина Олеговна
ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Пигнастая Дарья Григорьевна
студентка 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института
социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «анекдот» как малый жанр устного народного творчества. Представлен обзор специфики анекдотического текста, выявлены жанровые особенности анекдота. Определены группы, каждая из которых определяет ряд характерностей этого малого жанра.

Ключевые слова: анекдот, юмор, особенность, жанр, фольклор, сатира.

Abstract. The article is devoted to the concept of anecdote as a minor genre of the oral folk arts. There has been presented a review of the anecdote specificity, the genre features of anecdotes have been revealed. The article determines groups formulating a set of features of this minor genre.

Key words: anecdote, humor, feature, genre, folklore, satire.

Постановка проблемы. Современное исследование особенностей языка и литературы предполагает возрастание интереса к способам создания своеобразия языкового и литературного фонда. Одним из таких способов формирования особенностей речи является фольклорный жанр – анекдот. Он выступает как многоплановое явление, являющееся предметом литературоведческого, культурологического, лингвокультурного, семиотического, социологического, психологического и историко-политического анализа.

Анекдот как жанр относят, наряду с другими жанровыми разновидностями устной речи, к современному городскому фольклору. В отечественном языкознании анекдот как речевой и литературный жанр рассматривали А. С. Архипова, Д. К. Зеленин, Т. В. Матвеева, А. А. Потебня, Н. Ф. Сумцов, Е. Я. Шмелевой, А. Д. Шмелева и др.

Цель статьи – дать определение фольклорному жанру анекдот, рассмотреть жанровые особенности анекдотов.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время анекдот рассматривается как сатирико-юмористическая форма массовой художественной речи и является массовым проявлением городского фольклора. Современный анекдот – это исключительно речевой, а не литературный жанр. Следует разграничивать воспроизведение анекдота как устный речевой жанр и текст анекдота – то, что произносится при реализации данного речевого жанра. Он является актуальным не только среди восточных народов, но и активно употребляется арабскими, тюркскими, персидским народами и народами Средней Азии и Кавказа.

Существуют разные подходы к трактовке самого понятия «анекдот». Например, в работах А. С. Архиповой термин «анекдот» имеет такое: это тип нарратива, рассказываемого от третьего или первого лица, родственный легенде и шутке [1, с. 35]. Первичная форма анекдота, подобно другим фольклорным жанрам, устная: анекдот рассказывается, разыгрывается, при этом обязательно в строгих рамках жанровой формы – шутливой пародии из соответствующей тематической серии.

Даже письменные фиксации анекдота обычно предназначены для дальнейшего их устного воспроизведения. Воспроизведение анекдота отличается от большинства других речевых жанров тем, что рассказчик (субъект речевого жанра) никогда не претендует на авторство текста анекдота.

Е. Я. Курганов в книге «Анекдот как жанр фольклора» разграничивает анекдот фольклорный и анекдот литературный, опираясь на характер контекстуальности этих двух разновидностей: в фольклорном анекдоте важен общий контекст ситуации (логико-психологический)», в литературном – «культурно-исторический (воскрешение быта, нравов, характеров) [2, с. 10].

Т. В. Матвеева [3, с. 105] определяет анекдоты как виды неофициального дискурса с сохранением почти всех особенностей последнего, а именно: эмоциональности, экспрессивности, субъективности.

Представляется обоснованной точка зрения таких исследователей как Е. Я. Шмелевой и А. Д. Шмелева, которые предлагают следующее определение анекдота: «… анекдот – это короткий рассказ о вымышленном событии с неожиданной остроумной концовкой, где действуют постоянные персонажи, известные всем носителям языка [4, с. 112].

Появление анекдота в XIX в. – отклик на особенности эпохи, развития государства, жизни людей. Они отражают настроения народа, его историю, социальные проблемы определенного времени. Чаще всего рассматриваемый фольклорный жанр предполагает смех как реакцию реципиента. Цель анекдотов – высмеивание человеческих пороков, глупости, жадности, скупости, необразованности. Особенностью анекдотов является то, что они не несут в себе отрицательную оценочную коннотацию, задача которой обидеть человека, задеть его. Анекдоты направлены на то, чтобы дать человеку направление для формирования лучших человеческих качеств и черт характера. Они имеют поучительно-воспитательный характер. Можно сказать, что анекдот – голос того или иного народа. Для каждой нации, страны характерен свой набор средств для создания индивидуальной, частной специфики рассматриваемого малого жанра устного народного творчества.

Анекдот в общей системе фольклорных жанров имеет свои особенности, которые формируют его индивидуальность и оригинальность. К таким особенностям относятся следующие:

1) небольшой объем фольклорного жанра, который похож на короткий рассказ с минимальным количеством персонажей;

2) рассказанный анекдот предполагает наличие ответной реакции, а именно смех, вызванный информацией, переданной в шутливой, игровой форме;

3) наличие комизма – главное условие анекдотического текста, который предполагает высмеивание различных сторон поведения человека, черт его характера, особенностей общественного порядка и строя, какого-либо происшествия;

4) анекдот как фольклорный жанр определяет «остроумие» адресанта, т.к. в зависимости от коммуникативной обстановки определяется уместность рассматриваемого жанра; то, при каких обстоятельствах рассказывается анекдот, формируют представление слушателей о целесообразности сказанного;

5) существование определенных образов, героев, вокруг которых создаются и описываются шутливые, смешные ситуации. Например, к героям русских анекдотов относятся: Вовочка, Чебурашка и Гена, Чапаев, Петька, жена, теща и др. Привычность образов и наличие представлений людей о уже знакомых героях делают

анекдот еще более выразительным с точки зрения ситуации, сформировавшейся вокруг героев;

6) в каждом анекдоте предполагается наличие двух или трех типичных образов. Один из них всегда – положительный герой, а другой отрицательный;

7) к назначению анекдота относится формирование у слушателя или читателя хорошего настроения, появление ответа – смеха;

8) жанр анекдота отображает особенности лингвокультурной среды;

9) анекдоты охватывают практически все сферы человеческой деятельности. В анекдотах должны высмеиваться пороки человечества, его социальные, политические, экономические, национальные, семейно-бытовые проблемы, предполагающие наличие возможных ситуаций, которые станут объектом высмеивания;

10) сжатость сюжета, отсутствие длительности и растянутости характерно для жанра анекдота;

11) для анекдота как речевого фольклорного жанра важно наличие не только вербальной стороны коммуникации, но и невербальной, т.к. жесты, мимика, выражение лица играют важную роль при создании шутливой, сатирической обстановки;

12) жанр анекдота предполагает наличие эмоциональной окрашенности, употребление разговорной, просторечной лексики;

13) жанр анекдота предполагает анонимность, т.е. неизвестность автора анекдотического текста.

Вышеперечисленный ряд жанровых особенностей анекдотов можно разделить на группы, каждая из которых будет отражать ту или иную специфику анекдотического текста. Первая группа определяет цели и сферу функционирования малого фольклорного жанра. Вторая группа предполагает наличие коммуникативной среды и коммуникантов, а также вербальных и невербальных средств общения. Третья группа определяет размер и сюжетность анекдота. Четвертая отображает особенности отбора лексических средств.

Выводы. В ходе исследования было рассмотрено содержание понятия «анекдот». Определено, что данный малый жанр устного народного творчества относится к городскому фольклору. Были определены жанровые особенности анекдота и выделены четыре группы особенностей в зависимости от их специфики.

Список литературы

1. Архипова, А. С. Анекдот и его прототип: генезис текста и формирование жанра / А. С. Архипова. – Москва : Высш. шк., 2004. – 126 с.
2. Курганов, Е. Я. Анекдот как жанр / Е. Я. Круганов – Санкт-Петербург, 1997. – 123 с.
3. Матвеева, Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий / Т. В. Матвеева. – Свердловск : УГУ им. А. М. Горького, 1990. – 624 с.
4. Шмелева, Е. Я. Рассказывание анекдота как жанр современной речи: проблемы вариативности / Е. Я. Шмелева, А. Д. Шмелев. – Саратов : Колледж, 1999. – 146 с.

УДК 821.161.1.09.“18”

ОБРАЗ КАТИ ЛОКТЕВОЙ В СТРУКТУРЕ СЮЖЕТЕ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»: В ПОМОЩЬ СТУДЕНТУ-ФИЛОЛОГУ

Дубинина Татьяна Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы института гуманитарных наук и управления ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Аннотация. В статье рассмотрена роль образа Кати Локтевой в структуре сюжета романа И. С. Тургенева «Отцы и дети». Последовательно анализируется поэтика имени героини, образ Кати Локтевой в контексте важнейших для Тургенева мотивов природы и музыки, определены ключевые черты характера героини.

Ключевые слова: И. С. Тургенев, «Отцы и дети», женские образы, Катя Локтева.

Abstract. In the article the role of the image of Katya Lokteva in the structure of the plot of I. S. Turgenev’s novel “Fathers and Sons” is considered. The poetics of the heroine’s name, the image of Katya Lokteva in the context of Turgenev’s most important motifs of nature and music are analyzed consistently, and the key features of the heroine’s character are identified.

Key words: I.S. Turgenev, “Fathers and Sons”, female images, Katya Lokteva.

Роман «Отцы и дети» неизменно находится в центре внимания исследователей творчества И. С. Тургенева [1; 4; 5]. Однако, обращаясь к системе персонажей, ученые в основном сосредотачиваются на мужских образах – Евгении Базарове, Аркадии и Павле Петровиче Кирсановых и т.д. О женских персонажах романа написано сравнительно немного. Даже центральная героиня – Анна Сергеевна Одинцова редко становится предметом исследовательского интереса [2; 3]. Второстепенные же женские образы – Фенечка, Арина Власьевна Базарова, Катя Локтева, сестра Одинцовой, до сих пор недостаточно изучены. Однако нам представляется, что более пристальное внимание к этим героиням много дало бы современному тургеневедению. В предлагаемой статье нам хотелось бы остановится на роли образа Кати Локтевой в структуре сюжета романа. Это тем более важно, что именно Катя в последний раз на страницах тургеневского текста произносит имя Базарова – на семейном обеде она тихонько предлагает мужу тост «в память Базарова». Абсолютно ясно, что такое логическое «ударение», дает нам право присмотреться к образу Кати более пристально.

Значимым оказывается уже имя героини, которое в греческом языке означает «чистая, непорочная». Действительно, чистота, наивность Кати подчеркиваются Тургеневым не раз и на многих смысловых уровнях романа. Прежде всего это проявляется в ее эмоциональности и стеснительности – в ее застенчивой улыбке, в том, как она вспыхивает под взглядом Базарова при первом знакомстве, в ее молчаливости. Тургенев так описывает ее характер: «Она была не то что робка, а недоверчива и немного запугана воспитавшею ее сестрой…» [7: Т. 8, с. 281]. Она никогда не говорит громко, любит музыку и поэзию, обожает прогулки в одиночестве. В связи поэтикой имени невозможно не отметить стыдливость Кати – она не решается возражать Базарову, даже

когда не согласна с его резкими суждениями, никогда не принимает участие в общем разговоре, и в принципе очень легко смущается. Героиня старается привлекать к себе как можно меньше внимания, любит уединение. Недаром ее старшая сестра скажет про нее, что она «не кокетка».

Интересно, что в первый раз читатель видит Катю практически в образе пасторальной героини – она входит в гостиную в сопровождении красивой борзой собаки в голубом ошейнике и с корзиной, полной цветов. Нарвала их сама Катя, как выясниться из ее разговора с сестрой. Познакомившись с Базаровым и Кирсановым, она садится в угол и начинает разбирать цветы. Описывая внешность героини, Тургенев подчеркивает ее молодость, почти детскость: «Все в ней было еще молодо-зелено: и голос, и пушок на всем лице, и розовые руки с беловатыми кружками на ладонях… Она беспрестанно краснела и быстро переводила дух» [7: Т. 8, с. 276]. Пасторальные мотивы, используемые Тургеневым при представлении Кати читателю подчеркивают значение ее имени. Возможно, тут есть мягкая ирония – незатейливые картинки с такими мотивами служили сюжетом не только для живописи, но и для росписи посуды (а матушка Тургенева, Варвара Петровна, как известно, была большой любительницей красивой домашней утвари).

Однако для русского читателя имя Екатерина несло и другое значение – так звали двух российских императриц – супругу Петра 1, и Екатерину 11, оставшуюся в отечественной истории с приставкой Великая. Напомним, что в момент создания и выхода романа Россия стояла на пороге масштабных исторических перемен, и имя великой императрицы актуализировало для русского читателя еще одну черту характера тургеневской героини – царственность. Тем более, что такое сравнение есть в тексте романа – в разговоре с Катей Аркадий скажет, что до людей, живущих в достатке, (а Катя живет в богатой усадьбе сестры) истине сложно дойти «как до царей».

Действительно, в героини есть некие царственные черты, например, особого рода тщеславие. Так, она говорит Аркадию, что поскольку она небогата (имение, оговоримся, принадлежит сестре, Катя не имеет на него прав), то ни за что бы не пошла бы замуж за человека с большим состоянием – ей было бы тяжело неравенство, для нее очень важно чувство собственного достоинства: «… уважать себя и покоряться, это я понимаю, это счастье; но подчиненное существование… Нет, довольно и так» [7: Т. 8, с. 367]. Для Кати характерна и некоторая властность, очень мягкая и деликатная. Так, увлечение Аркадия нигилизмом она называет «следами старого сатирического направления» и обещает: «Мы вас переделаем» [7: Т. 8, с. 364]. Героиня сдерживает обещание – Аркадий перестает ссорится с Порфирием Платоновичем, соседом сестер, провожает в церковь их тетку, чванливую и злую старуху – словом, становится намного мягче. Делая Кате предложение, Кирсанов признается, что чувствует себя совсем не тем дерзким мальчиком, которого Катя увидела в первый раз – он стал в определенном смысле самим собой. Недаром Катя полагает, что его увлечение нигилизмом – ненадолго, это «направление» ему действительно совсем несвойственно. Самое яркое проявление властности, царственности характера героини тоже, конечно, связано с Аркадием. В разговоре Анна Сергеевна хвалит ножки младшей сестры, называя их «прелестными». Всходя по лестнице террасы, Катя думает: «Прелестные ножки, говорите вы… Ну, он и будет у них» [7: Т. 8, с. 369]. Конечно, эти черты характера героини разбавлены ее стыдливостью, эмоциональностью, молчаливостью, но тем не менее их наличие говорит о твердой воле и сильном характере.

С образом героини в романе связаны два важнейших тургеневских мотива – природы и музыки. Именно умение чувствовать и понимать природу и музыку маркируют тургеневских героев. Лучшие из них глубоко переживают и красоту музыки, и красоту природы – вспомним Лаврецкого, Лизу Калитину, Елену Инсарову и т.д. Катя, по выражению Тургенева, *обожала* природу (курсив Тургенева – Т.Д.). В этом героиня противопоставлена сестре – та была к природе «довольно равнодушна, как и Базаров» [7: Т. 8, с. 286].

Мы почти не найдем описания Кати в интерьере – только первое знакомство, и то она держит в руках корзину цветов. Остальные описания героини связаны с пейзажем. Ее разговоры с Аркадием и сестрой всегда происходят вне дома – на скамейке в парке, в уединенном портике, увитым зеленью (здесь происходит решительное объяснение влюбленных). Отметим, что портик этот почти заброшен, туда ходит только Катя – читать книги, наслаждаться уединением, предаваться ощущению «полной тишины… прелесть которого состоит в едва сознательном … подкарауливанье широкой жизненной волны, непрерывно катящейся и кругом нас и в нас самих». [7: Т. 8, с. 374]. Способность так глубоко и философски понимать природу, почувствовать эту широкую волну жизни, указывает читателю на глубокий внутренний мир героини и ставит ее на одну ступень с лучшими героями тургеневских романов.

Второй важнейший мотив – мотив музыки. Вспомним, что музицирует на страницах романа не только Катя – эмансипе Евдоксия Кукшина во время визита к ней Базарова, Ситникова и Кирсанова, выпив вина, поет цыганские песни и романс Сеймуп-Шиффа «Дремлет сонная Гранада». Именно после этого музицирования Аркадий сравнивает «салон» Кукшиной с Бедламом – ему стало противно. Евдоксия воспринимает музыку как развлечение, средство увеселения подвыпивших приятелей. Музицирование Кати совсем иного рода, хотя она тоже играет для развлечения гостей – Одинцова просит ее чем-нибудь занять Аркадия, пока остальные играют в карты. Для исполнения героиня выбирает Моцарта, це-мольную сонату-фантазию. Обратим внимание на портрет Кати во время исполнения: «Она играла очень хорошо, хотя немного строго и сухо. Не отводя глаз от нот и крепко стиснув губы, сидела она неподвижно и прямо, и только к концу сонаты лицо ее разгорелось и маленькая прядь развившихся волос упала на темную бровь» [7: Т. 8, с. 281]. Музыка Моцарта, особенно трагическое окончание мажорной сонаты глубоко волнует Катю. Ее волнение передается и Аркадию – именно концовка сонаты особенно поразила его. Несмотря на «строгую» и «сухую» манеру исполнения, вызванную, видимо, стеснением, героине удается передать все эмоциональное наполнение, всю глубину моцартовского произведения. Больше никто из женских персонажей романа не отмечен таким глубоким и эмоциональным восприятием

музыки. Недаром, начиная доверять Кирсанову, она делится с ним впечатлениями, производимыми на нее музыкой. Здесь уместна параллель с другой героиней Тургенева – Лизой Калитиной, центральным персонажем романа «Дворянское гнездо». Лиза тоже играет несколько скованно и сухо, однако музыкант Лемм называет ее своей лучшей ученицей – Лиза играет не механически, не для развлечения, музицирование для нее – серьезная духовная работа, в отличие, опять же, от других персонажей романа. Тургенев довольно часто «проверяет» своих героинь музыкой – только любимые умеют чувствовать ее глубоко, по-настоящему. И катино отношение к музыке подчеркивает ее богатый духовный мир, напряженную работу, которая постоянно происходит внутри нее. Отметим, что не только музыка эмоционально воспринимается Катей – мало-помалу открываясь Аркадию, она делится с ним своими впечатлениями о прочитанных стихах, повестях. Она много читает и размышляет о прочитанном, что можно заметить по ее замечаниям о Гейне.

Такая напряженная, богатая внутренняя жизнь развивает еще одно важнейшее качество в характере Кати – она наблюдательна, а ее суждения о людях поражают Аркадия меткостью. Базаров с самого начала заинтересовал героиню – услышав, что все люди одинаковы, как деревья в лесу, она на миг удивленно смотрит на него, но не решается ничего сказать. Позже, обсуждая с Кирсановым его приятеля, она метко противопоставит их, назвав Базарова хищным, а Аркадия – ручным. Более того, именно она выразит одну из трагических черт центрального героя романа – его силу характера при абсолютном одиночестве. По словам Кати, он «этого (быть сильным – Т.Д.) и не хочет, а в нем это есть» [7: Т. 8, с. 365], при этом Базаров, опять же по словам героини, «чужой». Энергия, сила воли Базарова и его отчужденность, подчас трагическая, будет оценена только Катей. Ни Кирсанов, ни Одинцова не поймут и не ощутят этого так глубоко и так верно. Недаром она предложит Аркадию, уже мужу, тост в память Базарова. Он «чужой», но его трагическое одиночество, его страдания будут понятны героине и прочувствованы ею.

Несмотря на молчаливость, стыдливость, нежность Катя обладает сильным характером. Она выросла почти в одиночестве – сестру героиня побаивается и не может быть с ней полностью откровенна, злая и чванливая старуха-тетка и вовсе не способна ни в ком вызвать теплых чувств. Но Катя сохраняет внутреннюю цельность. Узнав ее чуть получше, Аркадий не зря назовет ее упрямой – Катя никогда не переменяет своих решений, они всегда взвешены и обдуманны ею не раз. Тургенев подчеркивает, что если уж Катя замыкается в себе, никакие силы не могут заставить ее выйти из своей скорлупы. Сравнивая двух сестер Кирсанов приходит к выводу, что у младшей едва ли не больше характеру, чем у Анны Сергеевны. Особая гордость никогда не позволит героине первой высказать своих чувств, как бы сильны они не были. Все это говорит о необычном, сильном характере Кати.

В заключение отметим, что многие черты Кати – ее эмоциональность, цельность, сила воли, умение глубоко чувствовать природу и искусство, любовь к уединению, способность верно понимать людей – роднят ее с другими романными героинями писателя – Натальей Ласунской, Лизой Калитиной, Еленой Инсаровой. Именно этот тип героини вошел в русскую культуру как феномен «тургеневской девушки», который до сих пор живо интересует исследователей [6]. Однако вопрос о феномене тургеневской девушки и принадлежности Кати Локтевой к этому типу очень обширен и ждет своего исследователя.

Список литературы

1. Батюто, А. И. Тургенев-романист // Избранные труды / А. И. Батюто. – Спб. : Нестор-история, 2004. – С. 315–568.
2. Беляева, И. А. Генезис русского классического романа («Божественная комедия» Данте и «Фауст» Гете как истоки жанра) / И. А. Беляева. – М. : МГПУ, 2011. – 280 с.
3. Дубинина, Т. Г. Образ Анны Сергеевны Одинцовой в контексте мотива любви в романе И. С. Тургнева «Отцы и дети» / Т. Г. Дубинина // Спасский вестник. Вып. 21. – Тула : Гриф и К, 2013. – С.172–178.
4. Курляндская, Г. Б. Метод и стиль Тургенева-романиста / Г. Б. Курляндская. – Тула : Приокское книжное изд-во. Орловское отд-е, 1967. – 247 с.
5. Лебедев, Ю. В. Роман И. С. Тургенева «Отцы и дети» : пособ. для учителя / Ю. В. Лебедев. – М. : Просвещение, 1982. – 144 с.
6. Толстая, Е Тургеневская девушка: слои портрета [Электронный источник] / Е. Толстая. – Режим доступа : http://sites.utoronto.ca/tsq/47/tsq47_tolstaja.pdf.
7. Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 28 т. Сочинения : в 15 т. / И. С. Тургенев. – М. ; Л. : Изд-во Академии наук, 1960–1968.

УДК 811.161.1.

ЭЛЕМЕНТЫ АКМЕИЗМА В ПОЭЗИИ О. Э. МАНДЕЛЬШТАМА

Дудинова Наталья Алексеевна
старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
Василенко Анастасия Александровна,
студентка 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы некоторые элементы акмеизма поэзии О. Э. Мандельштама. Определены особенности влияния литературного течения на творчество поэта.

Ключевые слова: «Цех поэтов», акмеизм, поэзия, поэтика Мандельштама.

Abstract. The article regards and analyzes some elements of the acmeism of the poetry by O. E. Mandelshtam. Features of influence of this literary trend on the poet's creativity are defined.

Key words: «Shop of poets», acmeism, poetry, poetics of Mandelstam.

Постановка проблемы. Акмеизм (греч. *akme* – вершина, высшая степень, острие) – один из терминов (первоначально употреблялось также название «адамизм»), предложенных в 1912 г. Н. С. Гумилёвым и С. М. Городецким. Понятие использовалось для обозначения нового литературного направления, которое при-

шло на смену переживавшему кризис символизму.

Кроме того, акмеизм – это название группы из шести поэтов, которых объединили товарищеские отношения больше, чем единые творческие намерения. В конце 1912 г. в среде петербургского «Цеха поэтов» благодаря усилиям Н. С. Гумилёва и С. М. Городецкого образовалось направление, показывающее нечто новое в поэзии. В «Цех поэтов», помимо руководителей, вступили А. А. Ахматова, М. А. Зенкевич, О. Э. Мандельштам, В. И. Нарбут. Седьмого акмеиста, – как позже любила повторять Анна Ахматова, – не было.

В первом номере журнала «Аполлон» за 1913 г. появились статьи-манифесты Н. С. Гумилёва «Наследие символизма и акмеизм». В манифестах Гумилёв провозгласил «краеугольными камнями и предтечами акмеизма» четырёх поэтов: У. Шекспира, Ф. Вийона, Ф. Рабле и Т. Готье. К ним необходимо добавить несколько значимых для понимания акмеизма отечественных имен: И. Анненского, М. Кузмина, В. Брюсова [8, с. 20-21]. Автор статей выделяет значимые для акмеизма, в отличие от символизма, признаки, среди которых ирония, наряду с перестановкой ударений в словах и метафоричностью, занимает одно из главенствующих мест. К участникам и критикам данного движения следует причислить ещё В. М. Жирмунского и О. Э. Мандельштама.

Понятию «акмеизм» уделяли внимание многие исследователи, среди которых можно выделить: Н. А. Богомолова, О. А. Лекманова, Д. Малмстада, О. Ронена, Р. Д. Тименчик, У. Тьялсм, Р. Хеглунда, Б. М. Эйхенбаума.

Для понимания акмеистической поэзии необходимо повышенное интеллектуальное напряжение, фактические знания в сфере отечественной и всемирной истории. В этом направлении творчество О. Э. Мандельштама не только занимает особую отличительную позицию, но и вызывает расхождение с коллегами по «Цеху поэтов». Такая непохожесть ни на кого вызывает интерес и определяет актуальность исследования.

Цель статьи – определить роль акмеизма в поэзии О. Э. Мандельштама, выявить отличительные черты реализации поэтики этого направления в его творчестве.

Изложение основного материала исследования. С акмеистическим течением сопряжён творческий путь Осипа Эмильевича Мандельштама. Однако на начальных этапах своего творческого пути поэт больше внимания уделяет символизму. Пафос ранней поэзии проявился в отречении от жизни с её конфликтами, поэтизации камерной уединённости, безрадостной и болезненной, ощущении иллюзорности происходящего, стремлении уйти в сферу изначальных представлений о мире («Только детские книги читать...», «Silentium» и др.).

К акмеизму Мандельштама привело требование «прекрасной ясности» и «вечности» образов. В произведениях 1910-х гг., собранных в книге «Камень» (1913), поэт в качестве доминирующего использует образ «камня», из которого он «строит» здания, «архитектуру», форму своих стихов. Для Мандельштама образцы поэтического искусства – это «… архитектурно обоснованное восхождение, соответственно ярусам готического собора» [10, с. 389].

В творчестве Мандельштама (как оно определилось во 2-м издании сборника «Камень», 1916) проявилось, хотя и в иных мировоззренческих и поэтических формах, чем у Гумилёва, стремление уйти от трагических бурь времени во вневременное, в цивилизации и культуры прошлых веков. Из воспринятой истории культуры автор создаёт мир нереальный, вторичный, мир, построенный на субъективных ассоциациях, через которые он пытается выразить своё отношение к временному пространству, произвольно группируя факты истории, идеи, литературные образы («Домби и сын», «Европа», «Я не слыхал рассказов Оссиана...»). Для писателя это знаменовало уход от своего личного «века-властелина». Сборник стихов «Камень» – сплошное одиночество, пронизанное «мировой туманной болью». Одиночество «Камня» настолько сильно, что охватывает всё вокруг (хрусталь – стекло – вечность). От поэзий «Камня» веет правильность и холодностью.

И, тоненький бисквит ломая,
Тончайших пальцев белизна…[4].

И дальше лирический герой старается расшевелить, одушевить всё вокруг, призывая:

О пальцы гибкие, начните
Очаровательный урок! [5].

Но, увы, герой смирился с тем, что ничего не произошло:

Твой мир, болезненный и странный,
Я принимаю, пустота! [6].

«Поэзия Мандельштама, – подчёркивал В. Ходасевич, – танец вещей, являющихся в самых причудливых сочетаниях» [11]. Эти «причудливые сочетания» у Мандельштама всё время изменялись, как и интонация, поскольку менялся сам поэт, его отношение к жизни и к своему творчеству. Со временем он перенял ораторский пафос Тютчева и его лирическую манеру возвышенного тона. Вместо лирических миниатюр автор пишет маленькие оды и трагедийные монологи. Торжественность и монументализм – это те свойства, которые преобладают у зрелого Мандельштама. Отвлечённая лирика занимает второстепенное место, тема истории становится ключевой, эта тема вечно живая, она имеет право на существование, так как всё время меняется и дополняется новыми фактами:

Все перепуталось,
и некому сказать,
Что, постепенно холодея,
Все перепуталось, и сладко повторять:
Россия, Лета, Лорелея [9].

Как считают исследователи Мандельштама, он больше всего любил смешивать, переслаивать и выявлять различные культурно-исторические пласты, прослеживать их глубинные связи и сложные взаимодействия. Мандельштам сам образно определял принцип своей поэтической работы:

Вечные сны, как образчики крови,
Переливай из стакана в стакан… [7].

Мандельштам утверждал, что нужно создать «свою античность», свой неповторимый стиль. Нужны новые Овидии, Катуллы. Он сам и был Катуллом XX века [1, с.141-142].

В акмеизме Мандельштам занимал особую позицию. Неслучайно А. Блок, говоря позже об акмеистах и их эпигонах, выделил из этой среды Ахматову и Мандельштама как мастеров поистине драматической лирики. Отстаивая в 1910-1916 гг. эстетические «постановления» своего «Цеха», поэт уже тогда во многом расходился с Гумилёвым и Городецким. Мандельштаму был чужд ницшеанский аристократизм Гумилёва, программный рационализм его романтических произведений, подчинённых заданной пафосной патетике. Отличным по сравнению с Гумилёвым был и путь творческого развития Мандельштама. Гумилёв, не сумев преодолеть символизм в своём творчестве, пришёл в конце творческого пути к пессимистическому и чуть ли не к мистическому мировосприятию. Драматическая напряжённость лирики Мандельштама выражала стремление поэта преодолеть пессимистические настроения, состояние внутренней борьбы с собой.

В годы первой мировой войны в поэзии Мандельштама звучат антивоенные и антицаристские мотивы («Дворцовая площадь», «Зверинец» и др.). Поэта тревожат такие вопросы как место его лирики в революционной современности, пути перерождения и перестройки языка поэзии. Обозначаются принципиальные расхождения Мандельштама с «Цехом», миром литературной элиты, продолжавшим отгораживаться от социальной действительности.

Октябрьскую революцию Мандельштам воспринимает как грандиозный перелом, как исторически новую эпоху. Но характера новой жизни поэт не принял. В его поздних стихах звучит и трагическая тема одиночества, и жизнелюбие, и стремление стать соучастником «шума времени» («Нет, никогда, ничей я не был современник...», «Стансы», «Заблудился в небе»).

В области поэтики он шёл от мнимой «материальности» «Камня», как писал В. М. Жирмунский, «к поэтике сложных и абстрактных иносказаний, созвучной таким явлениям позднего символизма («постсимволизма») на Западе, как поэзия Поля Валери и французских сюрреалистов...» [2]. В статье «Утро акмеизма» О. Мандельштам весьма своеобразно заявил об отличительной особенности акмеизма: «Мы не хотим развлекать себя прогулкой в «лесу символов», потому что у нас есть более девственный, более дремучий лес – божественная физиология, бесконечная сложность нашего тёмного организма…» [10, с. 390-391]. И далее призыв: «Любите существование вещи больше самой вещи и своё бытие больше самих себя – вот высшая заповедь акмеизма» [3].

Выводы. Исходя из высказываний самого поэта и анализа его творчества, мы пришли к пониманию того, что не только данное литературное течение производило влияние на поэзию Осипа Эмильевича, но и сам он оказал на него немалое влияние. Его индивидуальность реализовалась наиболее ярко в этом направлении, о чём свидетельствует тот факт, что он добавил в акмеизм свои собственные восприятия, мироощущения, не похожие ни на чьи из окружения акмеистов. Предметом же основного поэтического внимания О. Э. Мандельштама стала философия истории и культуры.

Список литературы

1.Безелянский, Ю. Н. Золотые перья: Литературные судьбы / Ю. Н. Безелянский. – Москва : Совпадение, 2008. – 383 с.
2. Жирмунский, В. М. Преодолевшие символизм [Электронный ресурс] / В. М. Жирмунский // Николай Гумилёв : [электронное собрание сочинений]. – Режим доступа : https://gumilev.ru/criticism/19/.
3. Мандельштам, О. Э. Собрание сочинений : в 4 т. [Электронный ресурс] / О. Э. Мандельштам. – Т. 1. – Москва : Арт-Бизнес-Центр, 1993. – Режим доступа : http://rvb.ru/mandelstam/01text/vol_1/03prose/1_250.htm.
4. Мандельштам, О. Э. Невыразимая печаль… [Электронный ресурс] / О. Э. Мандельштам. – Режим доступа : http://ilibrary.ru/text/3862/p.1/index.html.
5. Мандельштам, О. Э. На перламутровый челнок… [Электронный ресурс] / О. Э. Мандельштам. – Режим доступа : http://slova.org.ru/mandelshta/naperlamutrovyj/.
6. Мандельштам, О. Э. Слух чуткий парус напрягает… [Электронный ресурс] / О. Э. Мандельштам. – Режим доступа : http://slova.org.ru/mandelshta/slukhchutkijparus/.
7. Мандельштам, О. Э. Батюшков [Электронный ресурс] / О. Э. Мандельштам. – Режим доступа : http://rvb.ru/mandelstam/01text/vol_3/01versus/01versus/3_053.htm.
8. Николюкин, А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий / глав. ред. и сост. А. Н. Николюкин. – Москва : НПК «Интелвак», 2001. – 1600 с.
9. Мандельштам, О. Э. Избранное. Всемирная библиотека поэзии [Электронный ресурс] / О. Э. Мандельштам. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1917. – Режим доступа : http://rupoem.ru/mandelshtam/tomu-svidetelstvo-yazycheskij.aspx.
10. Соколов, А. Г. История русской литературы конца XIX – начала XX века : учебник для бакалавров / А. Г. Соколов. – 5-е изд., перераб. и доп.. – Москва : Юрайт, 2016. – 501 с.
11. Ходасевич, В. Ф. О. Мандельштам. Tristia [Электронный ресурс] / В. Ф. Ходасевич. – Режим доступа : http://morett.ru/poems/texts/hodasevich/articles/hodmand1.htm.

УДК 811.161.1'37

ЭПИСТЕМОЛОГИЯ КАТЕГОРИИ «КОНЦЕПТ» В ЛИНГВОКОЦЕТОПОЛОГИИ

Каменская Ирина Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Дудукало Алина Олеговна
студентка 5 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье предпринята попытка систематизации различных подходов к определению содержания, структуры и типологии концепта как категории лингвоконцептологии: предложено интегрированное определение концепта, содержащее его доминантные признаки, и соответствующая структура концепта; охарактеризованы проблемы типологизации и классификации концептов.

Ключевые слова: лингвоконцептология, концепт, доминантный признак, структура концепта, типология концептов.

Abstract. The paper attempts at systematizing different approaches to defining the content. Structure and typology of concept as a category of lingua-conceptology: there has been suggested an integrative definition of the concept embracing its dominant features, as well as corresponding concept structure; problems concerning concept typology and classification has been outlined.

Key words: lingua-conceptology, concept, dominant feature, concept structure, concept typology.

Постановка проблемы. Современная когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания в значительной мере ориентирована на исследования онтологической и гносеологической природы актуализируемых вербальными средствами концептов, раскрываемых через их системную организацию. Лингвоконцептология, интегрирующая методологию и исследовательские методы когнитивной и коммуникативной лингвистики, дискурсологии, лингвокультурологии, позволяет уточнить и углубить понимание соотношения языка и мышления, их взаимозависимости и взаимоопределенности, системности и структурности знания и, в конечном итоге, приблизиться к пониманию психических процессов человека.

На настоящий момент завершается становление методологических основ лингвоконцептологии: определение содержания и структуры ее основной единицы – концепта (Н. Д. Арутюнова, Н. Л. Арутюнян, С. А. Аскольдов, В. З. Демьянков, В. В. Колесов, В. В. Красных, Е. С. Кубрякова, Л. Г. Лузина, В. П. Нерознак, Р. И. Павиленис, Е. В. Падучева, Ю. Г. Панкрац, Ю. Е. Прохоров, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия, И. С. Шевченко, T. C. Clausner, W. Croft, G. Fauconnier, E. Rosch, L. Talmy и др.), типология концептов (Л. Г. Бабенко, А. П. Бабушкин, Н. Н. Болдырев, В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин, Л. А. Фурс, R. W. Langacker), методология и методика лингвокогнитивного анализа (С. А. Жаботинская, В. И. Карасик, Н. А. Приходько, И. А. Стернин, Г. А. Токарев, Т. А. Фесенко). Вместе с тем, систематизация взглядов различных исследовательских школ на природу, структуру и типологию концепта как основной единицы человеческой ментальности и основного инструмента исследования этой ментальности еще далека до своего завершения.

Цель статьи – систематизация различных подходов к определению содержания, структуры и типологии концепта как категории лингвоконцептологии.

Изложение основного материала исследования. Лингвистическая категория «концепт» функционирует в качестве основной единицы лингвоконцептологии и лингвокультурологии, отличаясь неоднозначностью своих трактовок и наличием синонимически употребляемых терминов, таких как стереотип, архетип, прототип, символ, гештальт, культурема и др.

Разнообразие трактовок содержания категории «концепт» обусловлено доминирующим признаком концепта, выделяемым в качестве основы его дефиниции. А. Н. Приходько, обобщая эпистемологию концепта как многомерного ментального образования, выделяет пять дефиниционных моделей концепта [15, с. 13-15]: эпистемическую, психоментальную, этнокультурную, прагмарегулятивную и аксиологическую. Соответственно, пять основных признаков концепта формулируются различными исследователями следующим образом.

1) Концепт – это то, «… что индивид знает, думает, воображает об объектах; то содержание, которое представляют когнитивно базисные подсистемы мысли и знания» [_12, с. 241]); «… все то, что мы знаем об объекте, по всей экстенсии этого значения» [18, с. 97]; «… кванты знания, которыми человек оперирует в процессе мышления» [20, с. 17]. Концепт как оперативная единица знания характеризуется обобщенностью, коллективной природой и этнокультурной обусловленностью [5].

2) Концепт трактуется как «… мысленное образование, которое замещает в процессе мышления огромное множество предметов одного и того же рода» [10, с. 281]); «… дискретная содержательная единица коллективного сознания» [1, с. 28]); «… «базовая единица ментальной репрезентации» [21, с. 2]); «… ментальное образование, которое представляет собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизированные фрагменты опыта» [8, с. 61]; продукт сознания как высшей формы отображения реальности в человеческой психике [15, с. 14].

3) С лингвокультурологической точки зрения, концепт представляет собой «… сгусток культуры в сознании человека» [17, с. 40]; «… своеобразный культурный ген, который входит в генотип культуры» [11, с. 16]; это «… максимально абстрагированная идея культурного предмета», которая «… отражает и одновременно обусловливает миропонимание, присущее той культуре, в которой она бытует и которую репрезентирует» [9, с. 269; с. 266]. Более того, вся культура того или иного языкового коллектива представляется как совокупность концептов и отношений между ними [17, с. 38], следовательно, концепт, принадлежа сознанию, детерминируется культурой [13, с. 39].

4) трактовка концепта как прагмарегулятивного образования подчеркивает социокультурную природу концепта и логично вытекает из его лингвокультурологического определения: «Концепт – это сложившаяся совокупность правил и оценок элементов хаоса картины бытия, детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленная в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их общении» [16, с. 159]. Подобные акценты в определении концепта отражают «… интенциональный характер использования ментальных сущностей в дискурсе» [15, с. 14], обусловленности концепта как ментальной сущности этноспецифическими нормами, стереотипами и стратегиями вербальной коммуникации и вытекающей из этой обусловленности способности концепта регулировать коммуникативное поведение носителя определенной лингвокультуры.

5) В аксиологической дефиниционной модели прослеживается двоякое понимание ценностной детерминированности концепта. С одной стороны, сторонники лингвокультурологического подхода рассматривают концепт как ценностные доминанты культуры [7; 9; 17]. С другой стороны, в экспериенциальной лингвокогнитивной парадигме утверждается тезис избирательного отражения признаков объектов и феноменов реальной действительности человеческим мышлением и языком: концептуализируются и номинируются те признаки онтологической реальности, которые значимы для деятельности человека и его адаптивном ориентировании в реальности [19].

Анализ различных дефиниций категории «концепт» обнаруживает отсутствие сущностных противоречий между ними, идеальную природу концепта, его многофакторную обусловленность и полифункциональность. В определении концепта З. Д. Поповой и И. А. Стерниным обобщены и упорядочены по степени значимости доминантные признаки концепта. По убеждению исследователей, концепт представляет собой «… дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [13, с. 24].

Постулат об обладании концептом упорядоченной структурой делает необходимым рассмотрение различных подходов исследователей к определению структуры концепта.

В большинстве исследований [5; 7; 15] выделяются три слоя концепта: понятийный (субстрат), образно-перцептивный (адстрат) и ценностный (эпистрат). В терминологии З. Д. Поповой и И. А. Стернина [14], постулирующих полевой принцип внутренней организации концептов, понятийный субстрат коррелирует с информационным содержанием концепта, образно-перцептивный адстрат – с его чувственным образом и ценностный эпистрат – с интерпретационным полем концепта. При этом граница между образной и ценностной составляющими концепта зачастую оказывается размытой.

Понятийный слой концепта, или субстрат «… отражает его денотативную соотнесенность с концептуальным референтом – минимальным самодостаточным участком ментального пространства [15, с. 21], минимальный смысловой объем концепта, зафиксированный лексикографически и достаточный для обеспечения коммуникативных потребностей языкового коллектива и лишенный индивидуальных приращений смысла. Таким образом, понятийная составляющая концепта представляет собой пропозициональное знание, которое можно описать при помощи дефиниционного и компонентного анализа лексических единиц – номинантов концепта.

Перцептивно-образный слой концепта формируется представлениями, образами и ассоциациями, актуализируемыми в сознании денонативным значением номинанта концепта [15, с. 23]. Это «ассоциативная аура концепта» [4, с. 169], которая опирается на семантическую память языкового коллектива, закрепленную в прецедентных текстах и на способность языковых единиц «… создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях внеязыковой действительности» [15, с. 23]. Именно это свойство вербализованных концептов дало основание А. А. Залевской [6, с. 39] определить концепт как объективно существующее в сознании перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, а А. Н. Приходько – выделить ассоциативно-перцептивный адстрат концепта в качестве основного пути интериоризации концепта языковой личностью, поскольку ассоциации определяют характер сознательно или подсознательно воспринимаемых человеком связей между различными объектами и параметрами реальной действительности [15, с. 25].

Ценностный эпистрат концепта отражает оценочное отношение членов определенного языкового коллектива к фрагменту реальной действительности, отраженному в содержании концепта. Это комплекс прототипических характеристик, известных всем членам языковой общности, и индивидуального оценочного знания носителя языка [3, с. 109-110]. Наличие ценностного слоя концепта обусловлено тем, что «… концепты не только мыслятся, но и переживаются» [17, с. 41]. Насыщенность и значимость ценностного эпистрата концепта определяются «… местом, которое занимает его имя в системе конкретного языка, куда входят также его этимологические и ассоциативные характеристики» [15, с. 27], включающие линвокультурологические, социолингвистические и социокультурные ценности.

Необходимо отметить, что неизбежная опора ценностного компонента концепта на его ассоциативный слой подтверждает тезис о размытости границ составляющих концепта и о комплексном, интегрированном функционировании всех трех его граней в сознании человека: понятийный компонент концепта, обогащаемый образными ассоциациями, неизбежно проходит через призму оценочной рефлексии.

Методология исследования отдельного концепта предполагает определение его типологической отнесенности, однако проблема типологии концептов далека от однозначного решения. В лингвистической литературе нет единства ни в определении принципов типологизации концептов, ни, соответственно, в предлагаемой номенклатуре концептокорпуса.

Так, Н. Н. Болдырев [2] предлагает типологизировать концепты по телеологическому критерию, учитывающему целевой аспект процесса концептуализации. Исследователь выделяет две цели концептуализации действительности человеческим сознанием: стратегическую и тактическую. Первая цель предполагает «… накопление знаний о мире, его объектах, событиях, свойствах, о самом человеке как субъекте и объекте познания» [2, с. 20], и результатом подобной концептуализации выступают концепты как единицы коллективного знания. Вторая цель подразумевает выявление динамики содержания концепта в реальной коммуникации, обнаружение индивидуального смысла концепта в конкретном актуальном дискурсе. В таком случае концепт становится единицей индивидуального знания-смысла. Соответственно, концепты как единицы концептуальной системы языковой картины

мира подразделяются на «… тематические и операционные концепты, отражающие два ее главных аспекта: статический и динамический» [Там же, с. 20-21]. По сути, подобная типология абсолютизирует составляющие одного и того же концепта, абстрагируя либо его понятийный слой, либо образный и ценностный компоненты. С другой стороны, подразделение концептов на тематические и операционные релевантно для определения методологии и методики лингвокогнитивного исследования: первые исследуются на лексикографическом материале, в то время как вторые предполагают применении методики лингводискурсивного анализа.

В. И. Карасик по структурно-семантическому признаку подразделяет концепты на параметрические и непараметрические, по когнитивно-семантическому – на универсальные и специфические [8, с. 74]. Термин «параметрический концепт» подразумевает возможность осмысления его содержания в метрических критериях. Непараметрические концепты «…профилируются на уровне ощущений, представлений и ассоциаций (ДУША, ЛЮБОВЬ, СЛАВА, ДОБРО, СТРАХ, ТОСКА) – феноменов, к которым весьма трудно применить какие-либо критерии меры» [15, с. 46]. Универсальные концепты характеризуются относительно наднациональной природой, их значимость пересекает границы национального сознания. Содержание специфических концептов детерминировано их функционированием в определенной лингвокультуре или субкультуре.

С точки зрения прагмасемантики, исследователи [7; 15] предлагают подразделение концептов на регулятивные и нерегулятивные. Первые представляют собой номартивно-оценочные концепты, основанные на укоренившиеся в коллективном бессознательном комплексе поведенческих стереотипов, установок и реакций. У вторых регулятивная функция ослаблена, они бытуют в языковом сознании безотносительно к нормированию поведения носителя языка.

В. И. Карасик [8] полагает, что выделение типов концептов зависит в первую очередь от исследовательского подхода к моделированию реальности и подчеркивает его субъективно-исследовательский аспект. Вместе с тем, исследователь признает, что поливариантность типологии концептов отражает поливариантность и полиобусловленность явлений действительности, и описание одного и того же концепта как ментального образование правомерно с различных позиций.

Аналогичной точки зрения придерживается А. Н. Приходько, считающий, что наиболее спорным в лингвоконцептологии и зависимым от теоретической позиции исследователя является выделение классов концептов [15, с. 51]. А. Н. Приходько исходит из назначения концептов обеспечивать отнологизацию человека в мире, социуме, культуре и языке и выделяет следующие классы концептов: логико-философские, морально-нравственные, телеономные, антропоморфные, этно-психо-культурные.

Учет различных подходов к типологизации концептов позволяет выделить в исследуемом концепте его наиболее важные типологические свойства. Так, концепт Любовь в его индивидуально-авторской ипостаси правомерно отнести к операционным, универсальным, регулятивным, непараметрическим телеономным концептам.

Выводы. Анализ доминирующих в современной лингвокоцептологии дефиниционных моделей категории «концепт» обнаружил отсутствие сущностных противоречий между ними, идеальную природу концепта, его многофакторную обусловленность и полифункциональность. Интеграция выделяемых в различных дефиниционных моделях доминантных признаков концепта позволяет определить концепт как дискретную атомарную единицу мыслительного кода человека, выступающую результатом и инструментом когнитивной деятельности социума и индивида, внутренне структурированную в соответствии с обобщаемым концептом комплексным (энциклопедическим, объективно-субъективном, экспериенциальном, оценочным) знанием об объекте мышления.

Соответственно, в структуре концепта выделяют: понятийный слой, отражающий объективное коллективное знание о референте концепта, и перцептивно-образный (ассоциативный) и оценочный слои, в которых коллективное знание прирастает индивидуальными этнически детерминированными смыслами, обусловленными как коллективным (лингвокультурным), так и индивидуальным (внеязыковым и языковым) опытом представителей языковой общности.

Существующие на настоящий момент типологии концептов предполагают выделение типов концептов по телеологическому признаку (тематические и операционные); по структурно-семантическому (параметрические и непараметрические); по когнитивно-семантическому (универсальные и специфические), по прагмасемантическому (регулятивные и нерегулятивные). Дальнейшая таксономия концептов предусматривает выделение классов и подклассов в пределах тех или иных типов концептов, находится в стадии разработки и критического обсуждения. При классификации концептов представляется целесообразным учитывать основные направления отнологизации человека в действительности (природе, обществе, культуре, языке).

Список литературы

1. Бабушкин, А. П. Объективное и субъективное в категоризации мира // Общие проблемы строения и организации языковых категорий / А. П. Бабушкин. – М. : РАН, 1998. – С. 28–31.
2. Болдырев, Н. Н. Когнитивная лингвистика / Н. Н. Болдырев. – Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 252 с.
3. Болдырев, Н. Н. Структура и принципы формирования оценочных категорий / Н. Н. Болдырев // С любовью к языку : сб. науч. тр., посвящ. Е. С. Кубряковой. – Москва – Воронеж : Изд-во ИЯ РАН, ВГУ, 2002. – С. 103-114.
4. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт : моногр. / С. Г. Воркачев. – М. : Гнозис, 2004. – 236 с.
5. Воркачев, С. Г. Вариативные и ассоциативные свойства теленомных лингвоконцептов / С. Г. Воркачев. – Волгоград : Парадигма, 2005. – 214 с.
6. Залевская, А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : ВорГУ, 2001. – С. 36–44.
7. Карасик, В. И. Концепты-регулятивы / В. И. Карасик // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2005. – Вып. 30. – С. 95–108.

8. Карасик, В. И. Этноспецифические концепты / В. И. Карасик // Введение в когнитивную лингвистику ; отв. ред. М. В. Пименова. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2005. – С. 61–105.
9. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 375 с.
10. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология. – М. : Academia, 1997. – С. 280–287.
11. Ляпин, С. Х. Концептология: к становлению похода / С. Х. Ляпин // Научные труды Центроконцепта. – Архангельск : ПомГУ, 1997. – Вып. 1. – С. 11–35.
12. Павиленис, Р. И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
13. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 250 с.
14. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ ; Восток-Запад, 2010. – 320 с.
15. Приходько, А. Н. Концепты и концептосистемы : моногр. / А. Н. Приходько. – Днепропетровск : Белая Е. А., 2013. –
16. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – 176 с.
17. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «ЯРК», 1997. – 824 с.
18. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «ЯРК», 1996. – 286 с.
19. Чекулай, И. В. Ценность и оценка в категориальной структуре современного английского языка : дис. … д-ра филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / И. В. Чекулай. – Белгород, 2006. – 473 с.
20. Шафиков, С. Г. Категории и концепты в лингвистике / С. Г. Шафиков // Вопросы языкознания. – 2007. – № 2. – С. 3–17.
21. Clausner, T. C. Domains and image schemas / T. C. Clausner, W. Croft // Cognitive Linguistics. – 1999. – Vol. 10. – No. 1. – P. 1–31.

УДК 378.147

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СРЕДНИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Каменский Александр Иванович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Каменский Святослав Александрович
учитель английского языка высшей категории МБОУ «Гимназия № 9» муниципального образования городской округ Симферополь Республики Крым

Аннотация. В статье охарактеризована методическая организация обучения средних школьников иноязычной монологической речи, которая обеспечивает формирование и развитие устойчивых речевых навыков и умений иноязычного монологического общения и представляет собой двухэтапную систему последовательных учебных действий, моделирующих условия реального общения. В основе учебных действий на всех этапах лежит коммуникативно-мотивированная, ситуативно-обусловленная учебная деятельность, адекватно отражающая процесс реального коммуникативного акта. В результате существенно сокращается промежуток между условиями формирования и развития речевых навыков и умений иноязычного монологического общения и условиями их последующего функционирования.

Ключевые слова: организация обучения, средние школьники, иноязычная монологическая речь.

Abstract. There has been justified the methodological organization of teaching middle schoolchildren foreign language monological speech which provides the formation and development of stable speech habits and skills of foreign-language monologic communication and represents a two-stage system of successive teaching-learning activities that simulate the conditions of real communication in the article. At the heart of the training activities at all stages there lies a communicatively-motivated, situationally-conditioned teaching-learning activity that adequately reflects the process of a real communicative act. As a result, the gap between the conditions for the formation and development of speech habits and skills of foreign-language monologic communication and the conditions for their subsequent functioning is substantially reduced.

Key words: organization of teaching, middle schoolchildren, foreign language monological speech.

Постановка проблемы. Проблемой обучения монологической речи на иностранном языке занимались Н. И. Гез, А. Д. Климентенко, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов, Л. С. Панова, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, В. Л. Скалкин, Н. К. Скляренко, С. Ф. Шатилов, S. Graham, J. Harmer, C. Mortimer, L. Wilkins. Однако, обучение монологическому высказыванию часто сводится к обучению монологу как составной части диалога, в то время как обучать монологической речи необходимо как отдельному лингвистическому аспекту. Вместе с тем, в настоящее время наблюдается недостаточная подготовленность обучающихся в плане использования монологической речи в целом, наметилась тенденция к неудовлетворительному владению монологической речью как неотъемлемым компонентом устного общения на иностранном языке. Вышесказанное, наряду с необходимостью приблизить условия учебной коммуникации к условиям функционирования иноязычной монологической речи в реальном общении, определило **выбор темы** статьи и составило ее **актуальность**.

Цель статьи – охарактеризовать методическую организацию обучения средних школьников иноязычной монологической речи.

Изложение основного материала исследования. Монологическая речь – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. Целью обучения иноязычной монологической речи является формирование умений коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать с достаточной скоростью, без необоснованных пауз между фразами, законченную мысль в устной форме. Обучение должно быть направлено на овладение языковым материалом, «… что предполагает его запоминание и развитие навыков его использования в речи, а затем, на этой основе, развитие речевых умений» [1, с. 214], образование механизмов производства подготовленной и неподготовленной речи обучающихся. При этом в основе методической организации обучения лежит постепенное

усложнение и расширение передаваемой информации на основе комбинирования ранее усвоенного и нового языкового материала [2, с. 130]. В лингвистическом плане усилия обучающего и обучаемого должны быть направлены на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения, в экстралингвистическом – на соответствие речевого высказывания коммуникативной ситуации, теме.

Особенности процесса порождения монологического высказывания на уровне текста дают возможность сделать следующие выводы: говорение должно быть ситуативным и коммуникативно-направленным; для формирования операции автоматизированного отбора языковых средств необходимо сформировать систему иноязычных лексико-грамматических навыков; для порождения связных монологических высказываний необходима тренировка оперативной памяти на основе упражнений в восприятии на слух и в устном воспроизведении сначала коротких, затем все более удлиняющихся фраз и, наконец, – цепочки фраз, а позже в их преобразовании (подстановке, расширении, трансформации). Следующий этап тренировки – удержание в памяти в логической последовательности фраз, связанных одной темой, сначала с использованием изобразительных или вербальных опор, а затем без них; при формировании умений неподготовленной речи надо опираться на дополнительный речевой опыт обучающихся.

Основными предпосылками успешного овладения устной иноязычной речью являются: параллельное изучение монологической и диалогической форм речи; комплексный подход к овладению иностранным языком как одновременное обучение устной и письменной речи, последовательное выполнение подготовительных и речевых упражнений; широкое применение устно-речевых коммуникативно-направленных заданий; повышенная плотность использования вспомогательных средств обучения – опор, позволяющих глубже проникать в структуру монологического высказывания и облегчающих его продуцирование.

При определении видов монологических упражнений необходимо учитывать следующие критерии: вид монолога (сообщение, повествование, описание, рассуждение); связность и логичность изложения мыслей и структурно-композиционную завершенность высказывания; объем (полноту) высказывания как степень раскрытия темы и количество фраз; характер речевого творчества как степень комбинированности языковых средств; лексико-грамматическую (в том числе и синтаксическую) корректность.

Организация обучения средних школьников иноязычной монологической речи включает два этапа: подготовительный, включающий построение сверхфразового единства и составление микромонолога, и речевой, направленный на овладение монологом, каждому из которых соответствует своя группа упражнений. При этом, на подготовительном этапе развернутые монологические высказывания обучающихся строятся [3, с. 96]: а) как ситуативно обусловленная речь с преимущественным употреблением изучаемой грамматической структуры с опорой на рассказ-образец учителя или без нее; б) как высказывание, детерминирующее употребление новых слов, с опорой на картинку, вписанную в коммуникативную ситуацию, на рассказ-образец учителя и на лексику, а затем лишь с частичными опорами (начальными фразами монологического высказывания, лексическими подсказками).

Упражнения подготовительного этапа включают группы упражнений по овладению сверхфразовым единством и микромонологом. Группа упражнений по овладению сверхфразовым единством (условно-коммуникативные рецептивно-репродуктивные) нацелена на формирование навыков объединения фраз в сверхфразовое единство. Так, по теме *Weather* учащиеся могут соединить следующие речевые образцы: *It is cold today. It is snowing now. The sky is blue. The sun is shining.* Последовательность фраз по теме *My Flat* может определяться данными подстановочной таблицы: *My family and I live in a five-storeyed block of flats. We've got a three-roomed flat. There is a sitting room, a bedroom and a nursery in our flat.*

Группа упражнений по овладению микромонологом предполагает выполнение рецептивно-репродуктивных и продуктивных коммуникативных упражнений с опорой, в которых обучающиеся учатся самостоятельно строить микромонолог при помощи различных опор (изобразительных, вербальных, комбинированных). В качестве изобразительных опор могут выступать рисунки, слайды, тематические и сюжетные картинки, композиции на магнитной доске. Подстановочная таблица может служить полной вербальной зрительной опорой для обеспечения логической связи фраз, их грамматической правильности, адекватного отбора языковых средств при построении монологического целого.

Логическая последовательность монологического высказывания может быть достигнута с помощью применения логико-структурной схемы (неполной вербальной опоры), которая также позволяет варьировать содержание микромонолога в зависимости от цели коммуникации. Так, рассказывая о себе, обучающиеся могут воспользоваться следующей схемой, определяющей логическую последовательность высказывания: *My name is … My surname is … I am … years old. I am a pupil of the … form.*

Наряду с таблицами и схемами в обучении иноязычной монологической речи используются также иллюстративные невербальные опоры, которые подсказывают тематику, содержание и последовательность монологического высказывания (фонограмма как звуковой образец-высказывание, предполагающий наличие пауз для монологического высказывания обучающегося по аналогии; речь обучающего; печатный текст), частичные вербальные опоры (план высказывания, ключевые слова и словосочетания).

В целом подготовительный этап обеспечивает выработку речевых автоматизмов на основе употребления языковых средств, адекватных ситуации как заранее заданному смыслу общения.

Группа упражнений речевого этапа направлена на развитие умений инициативной речи с программированием монологического высказывания. На речевом этапе обучения иноязычной монологической речи обучающиеся должны научиться строить монологическое высказывание текстового уровня разных функционально-смысловых типов речи в объеме, предусмотренном программой; выражать собственное мнение и давать крити-

ческую оценку заключенным в монологическом высказывании фактам и событиям с употреблением усвоенных устойчивых словосочетаний и речевых клише, а также используя активный словарный запас по теме.

Упражнения этого этапа относятся к коммуникативным продуктивным упражнениям без использования опор и состоят из коммуникативного задания обучающего и мотивированных им монологических высказываний обучающихся. Так, развитие умений построения иноязычного монолога-описания по теме *Weather* может включать следующее задание: *You have your birthday party very soon. Describe the weather you would like to have on this day.*

При работе со слабыми обучающимися для формирования самостоятельного монологического высказывания при выполнении речевых упражнений можно использовать материал учебных текстов, созданные на их основе коммуникативные ситуации, наглядные пособия, вербальное описание ситуации учителем. Полезным речевым упражнением следует считать сочленение монологического высказывания из отдельных частей, которые могут быть заданы в виде перечня событий, фактов, деталей [2, с. 131]. При обучении используются монолог-схема, упражнения с моделью монологического высказывания, из которого извлекаются опорные элементы для наглядного показа структуры монолога и языковых средств.

Выводы. Охарактеризована методическая организация обучения средних школьников иноязычной монологической речи, которая обеспечивает формирование и развитие устойчивых речевых навыков и умений иноязычного монологического общения и представляет собой двухэтапную систему последовательных учебных действий, моделирующих условия реального общения. В основе учебных действий на всех этапах лежит коммуникативно-мотивированная, ситуативно-обусловленная учебная деятельность, адекватно отражающая процесс реального коммуникативного акта. В результате существенно сокращается промежуток между условиями формирования и развития речевых навыков и умений иноязычного монологического общения и условиями их последующего функционирования.

Список литературы

1. Каменский, А. И. Ситуативно-ролевая организация обучения средних школьников иноязычной диалогической речи / А. И. Каменский, С. А. Каменский // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды III науч.-практ. конф., 23 мая 2017 г., г. Евпатория. – Симферополь : Изд-во ИП Бражников, 2017. – С. 212-217.
2. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособ. для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – Москва : Высш. шк., 1981. – 159 с.
3. Панова, Л. С. Обучение иностранному языку в школе : пособ. для учителей / Л. С. Панова. – Киев : Рад. шк., 1989. – 144 с.

УДК 81:001.8

ЭРГОНИМИКА: К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Картавая Юлия Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Пепеляева Елена Александровна
магистрант 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. Статья посвящена анализу исследования специальной ономастической дисциплины – эргонимики и уточнению содержания основной единицы изучения – эргонима. Выяснено, что эргонимика является составляющей урбанонимики – науки о наименовании городских объектов. Также в рамках эргонимики рассмотрен вопрос о сущности товарного знака и бренда.

Ключевые слова: эргонимика, эргоним, урбанонимика, урбаноним, товарный знак, бренд.

Abstract. The article is devoted to the studies of the special onomastic discipline – ergonymics and to clarifying the content of the core unit of the research – ergonym. It has been found that ergonymics is a component of urbanonymics – the science studying the nomination of urban objects. The essence of trademark and brand has also been considered within the boundaries of ergonymics.

Key words: ergonymics, ergonym, urbanonymics, urbanonym, trademark, brand.

Постановка проблемы. Носители информации современного города, на которых зафиксированы названия улиц, проездов, вывески государственных и коммерческих предприятий, магазинов, развлекательных заведений, изучает отдельная отрасль языкознания – ономастика.

Длительное время в науке был спор по поводу того, является ли ономастика самостоятельной дисциплиной со своими средствами исследований или вспомогательной по географии, истории, лингвистике, археологии, этнографии и т.д. Поскольку, по мнению Ю. К. Картавой, «… именно географические названия способны предоставить информацию о прошлых исторических эпохах, географических типах хозяйствования и процессах овладения российским народом геопространством» [2, с. 122], то эргонимы представляют собой самый быстрорастущий лексический пласт в системе ономастики, т.к. появление названий и их исчезновение с карты города находится в тесной связи с социально-политическими и социокультурными трансформациями.

Цель статьи – изучение понятия эргонима как основной единицы ономастической науки – эргонимики.

Изложение основного материала исследования. В рамках нашей статьи рассмотрим только те виды онимов, которые принадлежат внутреннему пространству современного города, т.е. эргонимы. Ономастику характеризует значительное количество весомых исследований, посвященных специфике различных видов онимов, однако все большего внимания языковедов заслуживает одна из малоизученных сфер ономастичного пространства – эргонимия.

В начале нашего исследования необходимо обратится к понятию «урбаноним». Урбанонимы – вид топонимов, которые обозначают имя собственное любого топографического объекта в городе [5, с. 139]. С. Л. Казакова говорит об урбанонимах как о составляющих информационного пространства города, определенной знаковой системе, через которую экстраполируется образ города в различных семантических модально-

стях [1, с. 121]. Урбанонимы адресного функционирования имеют меньшее сопротивление относительно результатов социальных изменений по сравнению с остальными урбанонимами или материальными объектами.

Выделение типов урбанонимов, по нашему мнению, целесообразно осуществлять по классификации А. А. Титаренко. Руководствуясь тематическим принципом, исследовательница выделяет: а) экономико-географические и б) социально-географические урбанонимы. К группе экономико-географических онимов А. А. Титаренко относит фирмонимы (наименование коммерческих или государственных предприятий и учреждений, которые выполняют не только адресно-информационную функцию, но и маркировочно-дифференциальную) и эргонимы (онимы, обозначающие государственные, общественные и общественно-политические учреждения города, промышленные предприятия, заводы, фабрики и т.п.). Группу социально-географических урбанонимов формируют годонимы (названия линейных объектов населенных пунктов: улиц, проспектов, набережных, бульваров) и агоронимы (названия площадей) [8, с. 177].

Относительно термина «эргоним» нужно заметить, что он не единственный для обозначения «объединений людей», хоть и активно применяемый. Рядом с ним в терминологическом пространстве лингвистики используют также такие единицы, как: «микротопоним», «ктематоним», «фирмоним».

Достижением современной славянской эргонимики можно считать основательную монографию польского ономаста А. Левандовского «Wspolczesne polskie nazwy firmowe» [10], где автор на богатом фактическом материале подробно рассматривает современные польские словесные товарные знаки и названия предприятий. Ученый выясняет, в частности, особенности системных связей между отдельными эргонимными классами, определяет основные критерии и принципы номинации в сфере современной польской эргонимии и т.п.

Словацкий лексиколог Й. Горецкий в статье «Logonomastika ako onomasticka disciplina» [9] апробирует термин логономастика на обозначения раздела ономастики, изучающий имена собственные предприятий. Кроме того, он рассматривает целый ряд других вопросов, связанных со словацкой эргонимикой.

П. Одалош [11] в своем труде «K problematike nazvov firiem» сосредоточил основное внимание на выяснении мотивов номинации фирм и на механизмах их реализации (номенообразование), а также предложил критерии систематизации (классификации) фирмонимов.

Отметим, что упомянутые исследователи нередко путают принципы номинации и словообразовательные средства эргонимии, а это предопределяет некоторую противоречивость их выводов.

Л. М. Щетинин [7] и А. В. Суперанская [6] отмечали своеобразие эргонимов (в частности и фирмонимов) и важности их исследования как единиц отдельного класса онимов.

В целом успешную попытку проработать эргонимическую терминологию сделала Н. В. Подольская в «Словаре русской ономастической терминологии» [5], которая, собственно, и ввела в языкознание термин «эргоним». Под ним она понимает «название делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия и т.п.» [5, с. 151].

Изучение эргонимии и сегодня остается актуальным вопросом, ведь единицы этого класса, в отличие от других имен собственных, в семиотическом плане являются одновременно как языковыми единицами, которые вступают во весь спектр парадигматических отношений различных уровней, так и знаками, которые также относятся к некоторым невербальным системам, в частности графическим, что делает возможным замену эргонима в таких текстах, как реклама, логотип и др.

Такая особенность эргонимов требует комплексного подхода к их исследованию, анализу моделей их создания и особенностей функционирования с учетом всего спектра средств презентации той или иной компании. Во многих исследованиях по этому вопросу акцент делают на определении типа мотивированности названия, ее конкретных признаков и способов образования. Поэтому к исследованию этого ономастического разряда нужно применять комплексный подход с привлечением прагматического компонента, то есть выяснение характерных особенностей коммуникативной ситуации, в которой бытуют единицы этого класса. Кроме того, для общей лингвистики значительный интерес представляет унификация универсальных и специфических, исторически и культурно обусловленных черт эргонимов.

Структурная формула создания эргонимов также имеет свою особенность, линейно ее можно изобразить так: номенклатурная название + название объекта хозяйствования. Также существует и термин «лексема-индикатор», который выступает названием направления деятельности определенного объекта хозяйствования. Этот термин принято употреблять в случаях, когда эргоним является частью словосочетания, например, «Клиника доктора Куликовича» (ул. Комсомольская, 47). Однако для обобщенной формулы образования эргонимов предлагаем использовать понятие «номенклатурное название», поскольку нередко название направления деятельности объекта хозяйствования представляет собой не лексему, а словосочетание или аббревиатуру: ИП «Проско Ресурсы» (ул. Челюскина, 5).

Изучая эргонимику, нельзя обойти вопрос товарного знака и бренда. Так, З. П. Комолова предлагает обозначать их термином «прагматонимы». Это имена собственные товаров, мультиязычны по происхождению, которые именно и называются товарными марками или словесными товарными знаками [3, с. 333].

А. В. Суперанская считает, что такие названия стоят на грани между именами собственными и аппелятивами [6].

Прагматонимы имеют много общего с эргонимами, преимущественно это встречается в номинативных процессах. Большинство эргонимов и прагматонимов являются семантически мотивированными единицами. В основу номинации многих товарных знаков положен мотивирующий фактор, как, например, название фирмы. Именно здесь появляется понятие бренда.

Бренд – комплекс понятий, которые обобщают представления людей о соответствующем товаре, услуге, компании или личности. Это понятие широко используют в маркетинге и рекламе, но оно является прежде всего финансовым понятием. Бренд может быть представлен как собственно имя, символ или графическое изображение, которое символизирует экономический объект и однозначно с ним ассоциируется в сознании потребителей.

Имеются несколько основных определений бренда. Во-первых, это сумма всех чувств, воспоминаний, образов и эмоций, возникающих у человека, когда он с ним сталкивается. Во-вторых, это обязательно очень положительный образ, что свидетельствует о высоком качестве и хорошей репутации своего владельца. Именно через такие оттенки в толковании понятия «бренд» и возникают дискуссии. Остается вопрос, можно ли называть малоизвестный товарный знак брендом? Впрочем, все же большинство маркетологов считают понятие бренда и товарного знака синонимическими, не учитывая их популярность или известность широкой публике потребителей. Ф. Котлер дает такое определение торговой марки: «Это имя, термин, знак, символ, рисунок или их сочетание, предназначенные для идентификации товаров или услуг одного продавца или группы продавцов и дифференциации их от товаров и услуг конкурентов» [4].

Исследуя историю торговой марки, приходим к выводу, что брендом можно называть торговую марку с устойчивым имиджем, поскольку торговой маркой владеют почти все компании, брендом – единицы, т.е. понятие «торговая марка» шире, чем понятие «бренд».

Выводы. К носителям информации современного города причисляем названия улиц, проездов, вывески государственных и коммерческих предприятий, магазинов, развлекательных заведений и т.п. Эти носители информации изучает отдельная отрасль языкознания – ономастика. К внутреннему городскому пространству принадлежат урбанонимы, что обозначают имя собственное любого топографического объекта в городе.

Исследуемые объекты – эргонимы – являются разноплановыми по своей структуре, оформлению и функциональной нагрузке, поэтому для их комплексного анализа и получения объективных результатов исследования используются как общенаучные, так и собственно лингвистические методы и приемы.

Список литературы

1. Казакова, С. Л. Урбанонимы в составе лексической системы языка / С. Л. Казакова // Проблемы теории, практики и дидактики перевода : Материалы II Междунар. науч. конф. (Нижний Новгород, 13–15 апреля 2009 г.). – Нижний Новгород : Нижнегородский гос. лингв. ун-т, 2009. – Вып. 11. – С. 121–122.
2. Картавая, Ю. К. Тематические группы топонимов Крыма: особенности происхождения / Ю. К. Картавая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2017. – № 1 (67) : в 2-х ч. – Ч. 1. – С. 121–126.
3. Комолова, З. П. Семантическая мотивированность прагматонимов (на материале товарных знаков СССР и США) / З. П. Комолова // Проблемы семантики / под. ред. В. М. Солнцева. – Москва : [б. в.], 1994. – С. 333–339.
4. Котлер,Ф. Основы маркетинга : краткий курс / Ф. Котлер ; пер. с англ. В. Б. Боброва. – Москва : Вильямс, 2002. – 643 с.
5. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – Москва : Наука, 1988. – 192 с.
6. Суперанская, А. В. Структура имени собственного : фонология и морфология / А. В. Суперанская. – Москва, 1969. – 206 с.
7. Щетинин, Л. М. Имена и названия / Л. М. Щетинин. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1968. – 216 с.
8. Титаренко, А. А. Місце урбанонімів у загальній класифікації онімів / А. А. Титаренко // Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького нац. ун-ту : зб. наук. праць / відп. ред. Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг : Вид-во Криворізького нац. ун-ту, 2013. – Вип. 9. – Ч. 2. – С. 171–180.
9. Horecký, J. Logonomastika ako onomastická disciplína / J. Horecký // Jazyková a mimojazyková stránka vlastných mien ; 11 slovenská onomastická konferencia (Nitra, 19–20 mája 1994). – Zborník referátov. – Bratislava ; Nitra, 1994. – S. 76–78.
10. Lewandowski, A. Wspolczesne polskie nazwy firmowe / A. Lewandowski. – Zielona Góra, 1992.
11. Odaloš, P. K problematike názvov firiem / P. Odaloš // Studia Academica Slovaca ; 24 Prednášky XXXI letného seminára slovenského jazyka a kultúry ; [red. J. Mlacek]. – Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK, 1995. – S. 127–134.

УДК 801.3

УРБАНОНИМЫ ЕВПАТОРИИ СО СФЕРОЙ-ИСТОЧНИКОМ «СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Литвиненко Любовь Александровна

учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя школа № 16» города Евпатории Республики Крым

Аннотация Статья посвящена особенностям Евпаторийских урбанонимов со сферой-источником «социальная деятельность». Подана краткая историческая справка о номинации улиц по случаю знаменательных дат и юбилеев. Автор анализирует структурную специфику онимических единиц.

Ключевые слова: ментально-топонимический стереотип, ономастика, онимикон, урбаноним, структура, онимическая единица, урбаноним, урбанонимы-советизмы, культура.

Abstract The article is devoted to the peculiarities of the Evpatoria urbanonyms with the source sphere “social activity”. A short historical reference on the nomination of streets on the occasion of significant dates and anniversaries is provided. The author analyzes the structural specificity of onymic units.

Key words: mental-toponymic stereotype, onomastics, onymicon, urbanonym, structure, onymic unit, urbanonym, urbanonyms-soviets, culture.

Постановка проблемы. Последние десятилетия в русском языкознании значительно возрос интерес к направлениям сравнительно молодой ономастики. Поражает широта исследования аспектов онимов: лексико-семантический, структурно-семантический, функционально-семантический, культурологический, этнический и т.п. Онимическая картина Евпатории мало изучена: древнейшая ономастика Таврического полуострова (А. К. Шапошников), топонимика Крыма, эргонимы как маркере полиэтнической культуры (Т. П. Шалацкая).

Урбанонимы Евпатории динамично изменяются: одни названия остаются в прошлом времени, их постепенно сменяют новые. Подобные явления закономерны, поскольку город развивается, меняются различные векторы политический, культурный и др. Несмотря на обширный массив исследования онимических единиц, урбанонимы города Евпатории тематической группы «социальная деятельность» не были темой отдельной публикации.

Изложение основного материала исследования. В лингвистическом исследовании Ю. К. Картавой одной из завершающей мыслей является суждение: «Онимикон определенного региона обязательно подвергается воздействию не только языковых (вызванных самой природой названий и их образующей основы), но и внеязыковых факторов (исторических, социальных, естественных и пр.)» [2, с. 96]. В своей публикации Т. П. Шалацкая высказывает мнение, что изменения евпаторийской урбанонимии связаны «не только с менталитетом проживающих здесь народностей, но и с теми событиями, которые продолжают происходить» [7, с. 61]. Изменение урбанонимов не происходит мгновенно, так как обусловлено наличием своеобразного стереотипа. Ментально-топонимический стереотип – это «… стойкий фрагмент знаний, комплекс стандартов восприятия окружающей действительности, что изменяется со временем» [1].

Во второй половине прошлого века дух времени нашёл отражение в появлении новых наименований улиц на евпаторийской карте, которые должны были нести новую смысловую нагрузку социально-политического характера, утверждать рабочее жизнерадостное настроение и трудовой дух. Например: улицы Рабочая, Колхозная, Литейная, Монтажников, переулок Летний, Трудовой; площадь Металлистов, площадь Моряков.

В честь первой годовщины Великой Октябрьской социалистической революции 21 октября 1918 г. было произведено массовое переименование улиц, носивших церковные или сословные названия.

В Евпатории появились улицы Советская, Первомайская, Пролетарская, Рабочая, Трудовая, Красная, Московская и Коммунальная улицы; Первомайская и Красноармейская; улица Урицкого (позже Володарского). Это преимущественно двухкомпонентные структурные модели («нарицательное существительное + прилагательное»).

Стремление увековечить некоторые исторические реалии, которые, как считалось, имели непреходящую ценность, закреплялось в названиях городских линейных объектов и утверждалось специальным указом. В этом случае названия тех или иных городских улиц вовсе не отражали традиционную русскую топонимию.

Желание жить по-новому, обустраивать семейный быт по-социалистически с идеологическим содержанием, становилось доминирующим принципом. Кроме того, экспрессивность идеологии стала преобладать над другими эмоциями. Русский язык претерпевал большие изменения: в советское время названия городских объектов обладали социально-исторической, идеологической коннотацией.

Для советской эпохи была свойственна актуализация социалистической символики. Базовыми были такие слова как «красный», «пионер», «интернационал», «профсоюз», «комсомолец», «пролетарий», «май», «1 Мая», «советы», «колхоз» и т.п.

Главная улица ул. Свято-Николаевская, основанная ранее, стала Интернациональной. Проспект Ленина пришёл на смену проспекту Императора Александра II, названому с 1911 г., имевшему самое ранее наименование Майнакский проспект.

Просуществовавшая улица под названием Лазаревская, с 1899 г. ул. Пушкинская (ул. Фонтанная), ул. Земская в годы советской власти была переименована в улицу Революции.

Названия улиц, подобных Колхозной, Рабочей, являются традиционными для использования советских артефактов в названиях.

Пролетарский переулок, Пролетарская улица по слову «пролетарий» в значении «представитель рабочего класса».

Улица Красноармейская – по слову «красноармеец» в значении «боец Красной армии».

Улица Первомайская – по названию весеннего праздника Дня международной солидарности трудящихся – Первое мая.

Название переулка Мирный восходит к слову «мир», которое в социалистическую эпоху ассоциировалось с одним из лозунгов международного рабочего движения, а именно: «Мы наш, мы новый мир построим» (фрагмент первой строфы пролетарского гимна «Интернационал»).

Урбанонимические единицы, маркеры советских реалий, получили в лингвистической литературе термины советизмы (В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина), «новояз» тоталитаризма (М. В. Горбаневский), советонимы (А. А. Казанкова).

По фамилии писателя Островского, изобразившего в литературе становление нового человека социалистического времени, автора романа «Как закалялась сталь», названа евпаторийская улица.

Вновь создаваемые мемориальные названия этого периода свидетельствуют о том, что символика становится одним из атрибутов сакрализации идеологического строя.

Названия-посвящения, призванные увековечивать имена выдающихся политических деятелей, создавались по генетивной модели – по форме родительного падежа существительного (Кирова, Куйбышева и др.). Названия линейных городских объектов такого рода говорят о мемориально-культовой модели, о том, что мы должны согласиться с идеологией человека, в честь которого название улиц возникло, более того, являться преемниками идеологии, в честь кого была названа та или иная улица.

Наименования улиц Евпатории, появившиеся в советскую эпоху на карте, отражали ситуацию, характерную для других городов Советского Союза. Для этого периода характерны названия Интернациональная, Советская, Комсомольская, Красная, Коммунальная; 60 лет ВЛКСМ, 60 лет Октября, Пионерская, Красноармейская, Первомайская и ряд других, не отражавшие ценность культурной идентификации города.

В качестве примера приведём факт, представленный О. С. Смирновой, ,пираясь на данные Федеральной информационной адресной системы (ФИАС), отметила: в России имя Ленина на ноябрь 2011 г. носили 8637 проспектов, улиц, переулков и проездов [4, с. 163].

Обращает на себя внимание название улицы Степана Халтурина. В феврале 1880 г. С. Халтурин с целью по-

кушения на императора Александра II подготовил взрыв столовой Зимнего дворца, рассчитывая убить императора (тот уцелел случайно). В результате произошедшего взрыва в Зимнем дворце погибли десятки невинных жертв, начиная от горничных и официантов до простых солдат. С. Халтурин быстро скрылся. В 1882 г. он участвовал в убийстве одесского прокурора, за что и был казнён. Безусловно, никакого отношения к истории, географии и культуре Евпатории этот человек не имеет. Но с позиции большевистской идеологии, пропагандировавшей уничтожение царской власти, имя С. Халтурина превратилось в символ борьбы с «прогнившим» строем.

Если смотреть на этот случай, учитывая современную ситуацию в Российской Федерации и мире, при которой всё цивилизованное сообщество приняло на себя обязательства об искоренении системы террористических ценностей и символов, улица Халтурина на карте современной Евпатории смотрится противоестественно. Речь идет о том, что с одной стороны конфликта стоят история, традиции, созданные самим народом названия-ориентиры, а с другой стороны – мемориальные названия-советизмы, опасные символы, способные исказить евпаторийский историко-культурный ландшафт.

Таким образом, все урбанонимы-советизмы исследуемой территории условно можно разделить на три группы: 1) восходящие к антропонимам (проспект Ленина, улица Кирова, улица Крупской, улица Д. Ульянова, улица Дзержинского); 2) восходящие к обозначениям советских реалий (улицы Пролетарская, Комсомольская, Пионерская, Первомайская, Интернациональная); 3) ассоциативные (улицы Рабочая, Гражданская).

Последняя группа, откровенно говоря, несёт на себе наибольший отпечаток советского времени, так как она выражает именно настроение людей и восприятие ими окружающей реальности. Названия, образованные от имени выдающегося человека, являются понятными только тому человеку, который имеет представление об эпохе, в то время как ассоциативные названия понятны каждому.

Как известно, городской топоним выполняет прежде всего ориентирующую функцию, т.е. адресную, однако немалую роль играет историко-культурная (кумулятивная) функция. Эта функция имен собственных позволяет названиям городских объектов свидетельствовать о влиянии языковой политики на лексическую систему языка, объективных изменениях в языковой политике, социальной психологии и общественном сознании, важных и примечательных фактах из городской истории; часто они несут в себе уже исчезнувшие из активного употребления слова нашего языка, слова, давно забытые – тем больше ценность таких топонимов.

Выводы. Евпаторийские урбанонимы со сферой-источником «социальная деятельность» соответствуют русской традиционной топонимии. Выявлены три группы: ассоциативные, восходящие к антропонимам и к обозначениям советских реалий. Значительную группу представляют адъективные модели годонимов, образованные от основ слов-символов эпохи: пионер, интернационал, профсоюз, комсомолец, пролетарий, советы и т.п. Дополняют этот лексический пласт названия-посвящения, созданные по генетивной модели.

Анализ годонимов, маркирующих сферу-источник «социальная деятельность», показал, что в данном типе преобладают индивидуальные урбанонимы-посвящения, созданные в честь людей, чья жизнь и деятельность была каким-либо образом связана с Евпаторией, в которой произошло увековечивание (например, И. Сельвинского). Отдельные названия улиц появлялись в связи с посещением Евпатории выдающимися людьми своей эпохи. Входили в городскую жизнь наименования улиц с указанием писателей, символизирующих социалистическую или коммунистическую идеологию (Н. Островский, В. Василевская). Также появление годонимов с именами писателей было приурочено к круглым памятным датам, чаще к столетию со дня рождения или смерти.

Список литературы

1. Голев, Н. Д. Единство онтологического и ментального бытия топонимической системы (к проблеме когнитивной топонимики) [Электронный ресурс] / Н. Д. Голев, Л. М. Дмитриева. – Режим доступа : http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z06.html.
2. Картавая, Ю. Ретроспектива исследования ономастики русского языка / Ю. К. Картавая // Филологические науки. Вопросы теории и практики : науч.-теорет. и прикладной журн. – 2016. – № 7. – Ч. 1. – С. 94-96.
3. Реформатский, А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский. – Москва : Просвещение, 2001. – 368 с.
4. Смирнова, О. С. Имена деятелей культуры в российской урбанонимии / О. С. Смирнова // Ономастика Поволжья : материалы XIV Междунар. научн. конф. (Тверь 10-12 сентября 2014 г) / под ред. И. М. Ганжиной, В. И. Супруна. – Тверь : Изд-во Марины Батасовой ; Альфа-Пресс, 2014. – С. 163-166.
5. Топонимика Крыма 2010 : сб. статей памяти И. Л. Белянского. – Симферополь : Универсум, 2010. – 376 с.
6. Улицы Евпатории [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.evpatoriya-history.info/ylitsi-evpatorii/index.php.
7. Шалацкая, Т. П. Эргоним как маркер полиэтнической культуры (на материале названий объектов г. Евпатории) / Т. П. Шалацкая // Вестник Омского гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования : науч. журнал. – 2016. – № 4 (13). – С. 59–61.
8. Шапошников, А. К. Древнейшая ономастика Таврического полуострова. Боспор Киммерийский (европейская часть) / А. К. Шапошников // Вопросы ономастики. – 2008. – № 6. – С. 18–36.

УДК 81.253

КОММУНАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОД ДОКУМЕНТАЦИИ КАК ОБЪЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Нагель Ольга Васильевна
доктор филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков
Национального исследовательского Томского государственного университета
Сулейманова Гюнай Адилхан кызы
студентка факультета иностранных языков
Национального исследовательского Томского государственного университета

Аннотация: В данной статье предлагается рассмотреть коммунальный перевод и перевод документации как важные составляющие профессиональной подготовки будущих переводчиков. Основным аспектом новизны данной работы является тот факт, что перевод документации помещается нами в особую дискурсивную среду, а именно социально ориентирован-

ный вид перевода. Такая постановка вопроса, с нашей точки зрения, позволяет развить у будущих переводчиков чувство большей ответственности за переводимый материал и привнести некоторый субъективный компонент в правила и инструкции по переводу базовой документации (паспорт, медицинские справки, дипломы и т.д.). Отнесение документации к социально-значимой сфере перевода призвано ориентировать будущего переводчика не на автоматизированное выполнение переводческого действия, а на осуществление социально-значимого действия, что должно повысить мотивацию к достижению более высокого результата своей деятельности.

Ключевые слова: коммунальный перевод, перевод документации, устный перевод, письменный перевод, подготовка переводчиков.

Abstract: The paper deals with community interpreting and translation of the official documents as the essential components of the training of future translators and interpreters. The main aspect of the work novelty is that translation of documents is placed in a special discursive environment, namely, a socially oriented type of translation. From our point of view, this approach makes it possible for future translators to develop a sense of greater responsibility for the translated material and to bring some subjective component into the rules and instructions to the translation of basic documents (passports, medical certificates, diplomas, etc.). The assignment of documentation to a socially significant field of translation is intended to orient a future translator not to the automatic translation, but to the implementation of socially significant action, which should increase their motivation to achieve a higher result of their activities.

Key words: community interpreting, translation of documents, interpreting, translation, interpreters and translators` training.

Постановка проблемы. Будущий переводчик призван выполнять функцию межкультурного посредника в различных ситуациях и условиях. В частности, будучи устным социальным переводчиком, выпускник сталкивается с самыми разнообразными областями, например, деловыми и промышленными сферами, образовательной, юридической сферами и др. Вместе с устным переводом, специалист часто вынужден выполнять письменные переводы документов, необходимых для предоставления в данные организации. Соответственно сопровождая людей в данных сферах, коммунальный переводчик столкнется с различным видом и официальной документации. Исходя из этого, при подготовке будущих специалистов возникает потребность должного подхода не только к переводу устному, но и к изучению разных видов документации и работы с ними в определенной дискурсивной ситуации.

Цель статьи – теоретическое обоснование коммунального перевода и перевода официальной документации с целью выявления оснований для их изучения будущими переводчиками.

Изложение основного материала исследования. Коммунальный перевод представляет собой одно из современных направлений перевода, задачей которого является обеспечение межъязыкового контакта в административных и медицинских учреждениях. Исторически данный вид перевода получил свое развитие в обществе с большим числом этнических меньшинств, что позволило этим меньшинствам получать доступ к услугам, которые по причине языкового барьера оказываются довольно труднодоступными. К числу ситуаций, в которых необходимы такие устные переводчики, относятся медицинские, образовательные, жилищные, социальные и правовые вопросы.

Данные вид перевода берет свое начало еще с древних времен, со времен падения Вавилонской башни [4, с.146] , однако сам термин был окончательно закреплен только лишь в начале 90-х годов XX века. Несмотря на разнообразие исследований в этой области, коммунальный перевод до сих пор не получил должного теоретического освещения, так как нерешенными остаются вопросы, касающиеся особенностей данного вида перевода, включая само определение, использование термина для его обозначения, а также специфику работы коммунального переводчика, то есть его роль, задачи и требования, предъявляемые к нему.

Как было отмечено раннее, в области коммунального перевода существует широкий разброс мнений о сущности данного вида перевода. Теодор Грэговчик говорит о коммунальном переводе следующее: «Несмотря на то, что эта область стремительно растет, особенно в странах с расширяющейся зарубежной рабочей силой, мы являемся свидетелями определенного расхождения в ее восприятии. Разница не только в ряде названий, в соответствии с которыми он может быть определен, но также в его области».[3, с.160-164] Фактически нет четко сформулированных как определения, так и области коммунального перевода. В разных странах коммунальный перевод интерпретируют по-разному, как устный перевод (Великобритания), перевод культурных особенностей (Канада), взаимодействующий перевод (Австралия), контактный перевод (Скандинавия), перевод диалогов, треугольник, двунаправленный переводы и т.д. [2]. Данный термин встречается и в учебных пособиях отечественных авторов и многие интерпретируют его как вид перевода, стоящий наряду с устным последовательным, синхронным, переводом с листа, письменным и машинным [1].

Как отмечалось ранее, устные коммунальные переводчики работают в самых разнообразных условиях или областях, включая: деловые и промышленные сферы, государственные учреждения и инстанции, здравоохранение, юридические сферы, образовательные учреждения, сфера социальных услуг и очень часто вынуждены выполнять заказы и на письменные переводы документов, необходимых для предоставления в данные организации.

В качестве примера такого вида интеграции переводов в работе используется ситуация поступления иностранных граждан в Российский вуз. Известно, что человек, желающий получить образование за рубежом, а в рамках нашей работы - иностранец в российском государстве, сталкивается с необходимостью качественного перевода всех необходимых для поступления документов.

Продемонстрируем обсуждаемые положения на практике перевода прививочной карты. Данная карта является важным документом, который может содержать информацию о биологических пробах и разных вакцинациях, проведённых человеку. Чаще всего речь идет о детях, однако её могут потребовать при различных обстоятельствах и у взрослых. Например, при поступлении в ВУЗ, во время призыва в армию, при попытке устроиться на работу по определённой профессии, связанной с непосредственным контактом с другими людьми (сфера образо-

вания, здравоохранения, торговли, услуг, объекты общепита и прочее). Помимо этого, прививочная карта обычно нужна для поступления совершеннолетних граждан в ВУЗы, на работу, в ординатуру, при постановке на учёт в поликлинику, при приёме на стационар в больницу для прохождения лечения. В случае если отсутствует полный перечень необходимых прививок, абитуриенты, поступающие в ВУЗы могут столкнуться со сложностями.

Выводы. В результате нашего анализа перевода данного материала было выявлено, что при сравнении прививочной карты из штата Флорида с картой профилактических прививок РФ можно увидеть некоторые различия, которые могут осложнить работу переводчика.

Во-первых, как в российском, так и в иностранном документе отсутствуют некоторые важные сведения. Например, в российской карте есть такие данные, как результат, реакция на прививку, возраст в котором была проведена вакцинация и медицинский отвод (дата и причина), которые в другом документе отсутствуют. Помимо этого, даются сведения об учреждении, персональные данные пациента и др. Важно обратить внимание на то, что иностранный документ тоже является частью полной версии, соответственно все остальные личные сведения, скорее всего, указаны на других страницах. Во-вторых, самым важным является то, что медицинский перевод имеет свою специфику и особенности. Нужно иметь в виду, что от специалистов данный тип перевода требует не только отличного знания медицинской терминологии, но и специальных знаний. Несмотря на то, что в медицинской среде есть общая терминология, существуют и термины, которые в разных языках очень разнятся по значению, а в ситуации коммунального перевода, не профессиональность переводчика может иметь негативные последствия для человека.

Документ сопровождает человека на протяжении всей жизни, и в нем фиксируются важнейшие события всей его жизни: рождение, окончание образовательного учреждения, вступление в брак и т. д. Раньше документ использовался в большинстве своем, чтобы закрепить право лица на какую-либо собственность, в современном же мире документ является подтверждением личности, как части общества. Важно отметить, что значимым является не только наличие или отсутствие какого-либо документа, но и правильность перевода, так как любая ошибка может действительно повлиять на жизнь человека. Соответственно, как уже отмечалось, при подготовке будущих специалистов нужно должным образом подходить не только к переводу устному, но и к изучению разных видов документации и работы с ними в определенной дискурсивной среде.

Список литературы

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение / И. С. Алексеева. – Санкт-Петербург-Москва. 2010.
2. Hrehovčík, T. Teaching Community Interpreting: A New Challenge / T. Hrehovčík // Language, literature and culture in a changing transatlantic world : International conference proceeding (April 22-23, 2009). – Prešov: Prešovská Univerzita. 2009. – С. 160-164.
3. Carr, S. E. (ed.). The critical link: interpreters in the community : papers from the first International Conference on interpreting in legal, health, and social service settings (Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995). – John Benjamins Publishing, 1997. – Т. 19.
4. Garzone, G., Viezzi M. (ed.). Interpreting in the 21st century: Challenges and opportunities. – John Benjamins Publishing, 2002. – Т. 43.

УДК 81:31+821.161.1”18”

СКРЫТЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ: ПАРНЫЕ СВОЙСТВА И ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ ПО «ЖЕНСКОЙ ТЕМЕ» У ДОСТОЕВСКОГО

Осокина Елена Анатольевна

кандидат филологических наук, научный сотрудник ФАНО ФГБУН Институт русского языка им. В.В. Виноградова Российской академии наук (ИРЯ РАН, Москва)

Аннотация: Статья представляет уникальную лексикографию по «женской» теме у Достоевского. Впервые описательная лексика дается в сравнении из семантического поля четырех понятий-символов. Впервые выявлены парные характеристики этих слов-символов, то есть такие эпитеты, которые относятся к двум из четырех в любом сочетании. Пара слов-символов и эпитеты в совокупности создают узнаваемый портрет персонажа. Впервые предлагается читателю самостоятельно оценить своеобразный лингвопсихологический этюд, и сравнить с героинями произведений Достоевского в выбранном амплуа. В этом совпадении и узнавании и состоит диалог автора с читателем.

Ключевые слова: Достоевский; лексикография; женская тема; понятие; феномен; символ; целесообразность сравнения; статистика; лексикографическая эквилибристика; парные характеристики; лингвопсихологический этюд; диалог с читателем.

Abstract: The article presents a unique lexicography for the female subject in the works of Dostoevsky. For the first time descriptive vocabulary is given in the comparison for the four semantic fields. For the first time the pair characteristics of these words-symbols are revealed, that is, such epithets that relate to two of the four in any combination. A pair of word symbols and epithets combined to create a recognizable character portrait. For the first time it is offered to the reader independently estimate a peculiar linguo-psychological study, and to compare with female characters of Dostoevsky’s works in the chosen role. This coincidence and recognition is the author’s dialogue with the reader.

Key words: Dostoevsky; lexicography; female subject; concept; the phenomenon; the symbol; the appropriateness of the comparison; statistics; lexicographic equilibrium; pair characteristics; linguo-psychological study; dialogue with the reader.

Постановка проблемы. Данная работа является продолжением лексикографии четырех слов-символов ЖЕНЩИНА, МАТЬ, ЖЕНА, ДАМА по корпусу текстов Ф. М. Достоевского и «Словарю языка Достоевского. Идиоглоссарию». [4] «Женская тема» в творчестве писателя никогда не остается без внимания самых разных исследователей. Единственным недостатком освещения остается личностный подход, выражающийся в выборочном тенденциозном подборе иллюстраций своих соображений и соответственно – в тенденциозном выводе. Для воспроизведения истинной авторской картины необходимо полное представление о СЛОВЕ или, в данном случае, о понятии-символе, которое можно получить из полного конкорданса текстов писателя [2].

Изложение основного материала исследования. При работе с базой данных полного корпуса текстов

электронная обработка материалов позволяет получать статистическую картину по заданной лексике и продолжать ее дальнейшую обработку, в том числе и вручную. [1] Выборочная комбинаторика лексики по интересующим исследователя параметрам недоступна машине, что делает представленную работу уникальной, а выводы – неожиданными и интересными. Жанр такой работы может быть определен как лексикографическая эквилибристика: из сводного словника четырех слов были выбраны характеристики, относящиеся только к двум из них, в разной комбинации. Так появились символические пары с общими свойствами. И произошло неожиданное устойчивое взаимодействие пары слов-символов и ее свойств, создающее цельный образ, выявляющий женский персонаж. Сущность символа, его философия, состоит в объединении феномена и ноумена, которые выражают друг друга, образуя нераздельное двуединство, которое подтверждается единым свойством.

ЖЕНЩИНА – ДАМА	**ЖЕНЩИНА – ЖЕНА**	**ЖЕНЩИНА – МАТЬ**	**МАТЬ – ЖЕНА**	**МАТЬ – ДАМА**	**ДАМА – ЖЕНА**
благодарная большинство великолепная видная впечатление выдум(ыв)ать высокие высший голос Европа замечательная злая иная красивая литературная маленькая милые мир могут наша невозможно нельзя нервная несколько одаренная одетая очаровательная платье пожилая полная положение посетить посещение почтенная прелестная присутствие пышные раздраженная раздражительная рост **русская** свет светская скромная смелая совет состоять страшная толк толковать толпа тысячи увидеть ум фамилия французская хор хорошенькая худенькие чрезвычайно эксцентрическая	беременная беспокоить бить, бивать брать будущая Бог вместо воротиться голова грозить дурная жалкая желать жениться жестоко история качество книжка лучший может можно начать найти необходимость новая облагодетельствованные обличать обманывать оклеветать оправдать оправдывать позволить полюбить послать права, право ревнивая свобода свободная сгубить симпатичная скверная совершенно спальня ссылка стать убийство убить указать чахоточная честная чистая	безумная болезненная вспоминать высказ(ыв)ать гадкая грудь двадцатилетняя защитить защищать красота лицо мученица мучить погубить помогать помочь понять посылать проходить работать разлука разлучаться расспрашивать репутация сердце состояние стоить только требовать уверить учить учиться характер целовать	боится винить виновница вместе возвратиться возвращение воспоминание глядеть год голодать дети достаться думать исполнять кивать князь красавица крестить кричать ласковая лишиться обед обнимать оставить оставлять память плакать побои поздороваться позор позорить покойная покойница помереть помешанная попрекать прийти принять радость разделить родная родственник родственники сестра смеяться содержать спрашивать спросить становиться стол углы уехать умирать умереть умершая	благоразумная взглянуть девицы заговорить заменить любить объявить поглядеть подойти помещица приход слыхать слышать стон стоять строгая успокоить читать	будуар вечер гулять запрещать играть купец любовник несчастие нуждаться поехать познакомиться поклон понравиться попасть приключение связь человек

Как можно предположить, такое восприятие связано именно с парностью предмета описания, а парность

архетипична. Парность, дублет[1] – являет движение к цели, ПУТЬ. Парность составляет основу символа (συμβόλων) как «соединения, со-отнесения», единого сосуществования, а символ, в свою очередь, создает основу творческой интенции, креативную энергию, позволяющую явить **образ идеи**, то есть **символ**. [3] Вся реальность состоит из символов, а символ совмещает в себе «природное» и «духовное», являемое и воспринимаемое, то, что наполняет «картину мира» или образ реальности, её идею. Реальность едина, она повсюду, в любом своем элементе и чувственна, и духовна. Такие единства и составляют представленные ниже пары: женщина – дама, женщина – жена, женщина – мать, мать – жена, мать – дама, дама – жена, объединенные единой характеристикой. По парным свойствам, подсмотренным у автора, можно точнее идентифицировать персонажа или смоделировать – создать – его. Это и предлагается сделать читателю.

Синкретизм содержания каждого из слов-символов раскрывается в синтаксической цепочке сочинительной связи однородных членов предложения. Такие ряды значений от двух и далее показывают скорее восприятие слова-символа, феномен ноумена, что не нарушает символического содержания каждого слова. Материал приводится по изданному «Словарю языка Достоевского» [4].

ЖЕНЩИНА:: Хорошая была она **женщина** и недорого брала за квартиру БЛ 20 Это были старик и молодая **женщина** Хз 267 Старик и молодая **женщина** вошли Хз 268 он и молодая **женщина** Хз 269 прошли мужчина и **женщина** ЧЖ 59 бедная **женщина**, вдова, жена одного честного чиновника ЕС 99 бедная **женщин**а, вдова, жена одного честного чиновника ЕС 99 Баба, кухарка, необразованная, грубая **женщина** НН 153 все завлекало мое любопытство: и крик, и суматоха у подъезда, и разноцветные фонари карет, и разряженные **женщины** НН 162 Не гадкая **женщина**, не страх, не уныние окружали бы его ДС 352 бымши истинная дура-с, притом же невоздержная характером **женщина** СС 104 без правил, говорят, **женщин**а, буянка такая УО 217 рыдал как дитя, как **женщина** УО 224 Растрепанная девка и **женщин**а снизу подбежали УО 260 наивное раздвоение ребенка и размышляющей **женщины** УО 348 не знает всей тайны отношений мужчины и **женщины** УО 354 поступал со всеми, с мужчинами, **женщинами** и детьми УО 363 куча злых **женщин** и больных детей вместе с их мучителем теснилась в деревянном доме СА 36 в толпе этих потерянных **женщин** и развратников ЗЗ 72 Пропагаторов бездна, и мужчин и **женщин** ЗЗ 73 потерял все – карьеру, счастье, искусство, науку, *любимую **женщину*** ЗП 150 входить <…> к мужчине или **женщине** ПН 284 чуть не вся деревня сбежалась в избу к старухе: старики, дети, **женщины**, девушки Ид 59 Брак двусмысленной **женщины** и молодого человека Ид 81 и поклонники и **женщины** Ид 288 уважал в ней **женщину** и, сверх того, свои убеждения Ид 424 книжная **женщин**а и белоручка Ид 472 любила как **женщина**, как человек, а не как... отвлеченный дух Ид 484 Говорили об уничтожении цензуры и буквы ъ, о заменении русских букв латинскими, о вчерашней ссылке такого-то, о каком-то скандале в Пассаже, о полезности раздробления России по народностям с вольною федеративною связью, об уничтожении армии и флота, о восстановлении Польши по Днепр, о крестьянской реформе и прокламациях, об уничтожении наследства, семейства, детей и священников, о правах **женщины**, о доме Краевского<…> и пр., и пр. Бс 22 знаете об этом несчастном супружестве de ce pauvre ami и эту **женщину** Бс 76 тут тайна, тут **женщина** Бс 360 тут шныряет-таки довольно постороннего народа и даже **женщин** Бс 364 говорили о двух отвлеченных предметах – о боге и бытии его, то есть существует он или нет, и об **женщинах** Пд 24 буржуа, дворяне, дети их, графини, маркизы, публичные **женщины** – все сбилось в одну яростную, полусумасшедшую массу Пд 71 около круглого стола конклав умных **женщин**, строгих и суровых, ножницы, материю, выкройки и модную картинку Пд 86 совсем не полагается **женщин** и никаких даже существ женского рода, курочек, индюшек, телушек БрК 35 понимаю в любви и в **женщинах** БрК 170 всегда против **женщин**, против всех этих истерик и женских слез БрК 178 насилуют **женщин** и детей БрК 217 как у детей и **женщин** БрК 236 обе **женщины** и Фома БрК 410 инфернальная душа и великого гнева **женщина** БрК 446 как дети или пугливые **женщины** БКа 168 Дачная жизнь, полная внешних впечатлений, природа, движение, солнце, зелень и **женщины** *Пб 18:* 34 если **женщина**, девица непорочна и чиста *Пб 19:* 102 отношения мужчины и **женщины** между собою *Пб 19:* 129 в случае одинакового общественного положения мужчины и **женщины** *Пб 19:* 130 много лиц второстепенных: **женщина** с детьми, другие арестанты, лошади, мужики, телеги *Пб 19:* 153 всего более **женщин**, **девиц** и дам *Пб 21:* 165 сквернословят вслух, несмотря на целые толпы детей и **женщин** *ДП 21:* 108 выводит новых героев и новых **женщин** *ДП 22:* 80 потерпела как жена и как уважающая себя **женщина** *ДП 23:* 18 избиение башибузуками и черкесами шестидесяти тысяч мирных болгар, стариков, **женщин** и детей *ДП 23:* 44 найдется такой член ареопага и «**женщина** именем Фамарь» *ДП 23:* 70 сотни тысяч людей, старики, беременные **женщины**, оставленные на произвол дети, бросили свои жилища *ДП 25:* 210 помог ли бы он **женщине** или ребенку *ДП 25:* 220 насилуемым **женщинам** и детям *ДП 25:* 223 Бывают такие и меж **женщин** и меж мужчин *ДП 26:* 99 Жена исправника и еще одна **женщина** помогают ей *Пс 28(1):* 190 оставить эту **женщину** и эту любовь *Пс 28(1):* 243 жене генерал-майора *де Граве*, моей доброй знакомой, **женщин**е благородной и умной *Пс 28(1):* 284 все те мужчины и **женщины** *Пс 29(2):* 86 В армии наша молодежь и наши **женщины** *Пс 29(2):* 179 приставьте, хоть и схимника, но непременно и **женщину** *Пс 30(1):* 192.

ЖЕНА::У него там дети пищат и **жена** голодная БЛ 88 обнял **жену**, детей БЛ 97 их добродетельных **жен** и идеально прекрасных, белокурых дочерей с голубыми глазами ЗЗ 73 горели у него **жена**, дочка и тридцать с полтиною денег в углу под периной ГП 251 бедная женщина, вдова, **жен**а одного честного чиновника ЕС 99 загубил

[1] Дублет, пара – древнейший онтологический знак, знак сущности и бытия. Самые знакомые нам формы – это 1) «лабрис» или «секира» (лат. bipennis) – двусторонний боевой и церемониальный топор, действующий сразу в двух направлениях, атрибут Зевса; 2) двуликий Янус (частично соотносимый с Кроносом), одновременно смотрящий в противоположные стороны, бог входа и выхода, будущего и прошлого, начала и конца. Янус был до Юпитера, а после воцарения последнего стал отвечать за все начинания на земле.

еще два существования: своей **жены** и дочери НН 174 Между ним и **женой** НН 235 я бы стала вашей спутницей, подругой, **женой** вашей ДС 344 Встреча мужа и **жены** МГ 278 тогда она твоя **жена**, моя родная племянница СС 108 муж и **жена** СС 167 оставил что-нибудь **жене** и детям УО 212 болвану Сизобрюхову обещана сегодня красавица, мужняя **жена**, чиновница и штаб-офицерка УО 273 **жена** и дочь ЗМ 19 дома оставил **жену,** детей ЗМ 33 мельник и **жена** его ЗМ 128 начнет рассказывать про свою быль, про далекое, про минувшее, про бродяжничество, про детей, про **жену**, про прежние порядки ЗМ 165 оставляя в недоумении **жену**, детей и всю волость, к которой приписан ЗМ 174 проклинает его, **жену** его и свадьбу его СА 28 про это никто не знал, ни **жена** его, ни старшая дочь, ни родственники СА 36 Напротив меня помещались муж и **жена** ЗЗ 52 «**Жена**, муж и любовник» ЗЗ 75 рассказывает напыщенно и с восторгом о своих впечатлениях **жене**, родне, приятелям ЗЗ 94 трое, муж, **жена** и ребенок ЗП 158 что между мужем и **женой** происходит ЗП 158 вспоминал про службу, про покойницу **жену**, про хозяйство, про имение Иг 309 болезненная любовь к **жене** и семье ПН 19 **жену** и дочь ПН 79 и дворник, и Кох, и Пестряков, и другой дворник, и **жена** первого дворника, и мещанка ПН 109 у него семейство, **жена**, дети, дочь одна есть ПН 138 хромой и кривой, странного вида человек <...>; **жена** его <...> и несколько их детей<...>ПН 332 делах, бывших между мужем и **женой** или любовником и любовницей ПН 368 я и **жена** моя ПН 407 **Жены** их и любовницы знали ее ПН 419 в дом, где моя дочь и где моя **жена** Ид 81 желаю поставить себя, и **жену** мою, и детей моих в положение Ид 403 себя и **жену** обеспечу ВМ 92 питал он с **женой** и с многочисленными детьми многолетнюю и благоговейную привязанность Бс 281 и муж и **жена** Бс 284 **жены** камергера и помещицы Бс 284 буду думать о вас и о вашей **жене** Бс 436 **Жена** или старуха Бс 450 и **жена** и старуха Бс 450 воротилась **жена** и родился ребенок Бс 455 **жена**, дети и он обедали Тх 15 будет казарма, общие квартиры, stricte necessaire, атеизм и общие **жены** без детей Пд 50 муж и **жена** Пд 141 **жену** бы и дочь мою прислал Пд 145 обремененный больной в чахотке **женой** и больным ребенком Пд 164 В колее все ясно: доход, чин, положение в свете, экипаж, визиты, служба, **жена** Пд 246 здесь недалеко моя **жена** и дочь Пд 261, 262 и он был за мной шпионом, и **жена** его Пд 405 Петр Ипполитович и **жена** его Пд 436 за дочь мою побоялся аль за **жену** БрК 124 с несчастным семейством больных детей и **жены** БрК 176 исполняя ревностно долг свой относительно **жены** и детей БрК 279 запрещать им жить с их **женами** и любовницами БрК 236 и никто не поверил, ни **жена**, ни судьи мои БрК 283 сколько жестокости к семье, к **жене**, к детям даже БрК 286 с их **женами** и детьми БрК 312 бросилась знакомиться с учителями и с их **жен**ами БрК 462 с их **женами** и детьми БКа 7 рассказывать **жен**е или кому из домашних БКа 55 по показанию Григория и **жены** его БКа 139 это сам убитый, старик Григорий и его **жена** БКа 163 К слуге Григорию и к **жене** его БКа 164 с досадой на дурных, балованых **жен**, на ленивцев-грубиянов детей, на небритую суровую ораву прислужников, на жидов-кредиторов, на негодяев советников, наветников и равных других наушников *Пб 18:* 15 целую жизнь голодал с чахоточной **женою**, с худыми сапогами и с голодными пятерыми детьми *Пб 19:* 70 еще несколько лиц: **жена**, дети *Пб 19:* 166 отправляется с своей молодой **женой** и с неотлучным другом своим в Пассаж *ДП 21:* 26 Друг и **жена** удаляются хлопотать *ДП 21:* 27 Не жалеешь **жены** и детей его *ДП 21:* 64 отказывая себе, **жене** и детям почти в необходимом *ДП 22:* 25 У него **жена** и дети *ДП 22:* 80 всех знаю по пальцам - моих детей, **жену**, родных и знакомых *ДП 22:* 128 «**жен**а его, дети его, знакомые его не станут его обманывать» *ДП 22:* 130 женщину, мечущуюся между мужем и **женой** *ДП 23:* 13 оба они, и муж, и **жена** *ДП 24:* 37 остались в живых **жена** Евфросинья 27 лет и дочь Улита шести лет *ДП 25:* 13 там где-то у него молодая **жена** и дочь *ДП 25:* 15 каждый оставил **жену**, детей или мать, сестер, невесту, братьев, коня и собак *ДП 25:* 41 с **женой** и детьми они ласковы *ДП 25:* 53 Об судьбе **жены** и детей не заботится думать *ДП 25:* 53 обесчещенные **жены** и дочери были или избиты *ДП 26:* 75 берет и деньгами и скотами, и **женами** и девочками *ДП 26:* 76 все эти домики и садики, и **жены**, и дети, и несовершеннолетние мальчики и девочки в этих домах *ДП 26:* 76 прирезать всех до единого, все племя, с **женами** и детьми *ДП 26:* 77 обозначить оба эти характера, ссорившихся мужа и **жены** *ДП 26:* 98 они, муж и **жена**, приехали ко мне *ДП 26:* 103 У него были **жена** и сын *Пс 28(1):* 260 познакомился с одним здешним чиновником Исаевым и его **женой** *Пс 28(1):* 260 я и **жена** кланяемся вам всем *Пс 28(1):* 306, 360 И я и **жена** были бы полезны Вам *Пс 28(1):* 273 проехал с **женою** и с пасынком моим 4000 верст *Пс 28(1):* 342 тогда уже отправлюсь за **женой** и за Пашей *Пс 28(1):* 345 у него **жена** и дети, все онемечились *Пс 28(2):* 206 нас трое - я, **жена**, <...> и ребеночек *Пс 29(1):* 66 **Жена** тоже и Любочка тоже *Пс 29(1):* 100 У меня на руках **жена** и ребенок *Пс 29(1):* 113 **Жена** и Люба Вас целуют очень *Пс 29(1):* 131 здесь с **женой** и детьми *Пс 29(1):* 332 милочка Аня, **жена** моя *Пс 29(1):* 347 поздравление с Новым годом мне и **жене** моей *Пс 29(2):* 70 мы (я и **жена**) порадовались *Пс 30(1):* 78 вчера утром я, Суворин, его **жена**, Буренин и Григорович были в Кремле *Пс 30(1):* 179 У меня **жена** и пасынок *Пс 28(1):* 386::

МАТЬ, МАТЕРЬ ::ребенок, сиротка, без отца и **матери** БЛ 30 окруженный отцами и **матерями** семейств ЕС 100 у меня умерли и **мать** и отец БН 120 Отец и **мать** уставали ссориться НН 164 лишилась отца и **матери** НН 173 определить свои отношения к **матери** и отцу НН 207 Она была мне **мать**, сестра, друг НН 225 если б она была супруга, **мать** НН 265 была его руководительницей, сестрой, **матерью** ДС 304 бросила теперь для него и **мать** и отца УО 199 маленькие, невинные создания дрогнут от холоду на улице... из-за проклятых **матерей** и отцов УО 213 семья, **мать**, отец? УО 254 что сделала с отцом и **матерью** УО 392 расспрашивать <...> о твоей **матери** и о твоем дедушке УО 406 ни родных, ни отца, ни **матери** нету УО 408 прошли **мать** и дочь ЗМ 19 отец мой, **мать** мне бы столько не сделали ЗМ 54 Сирота <...> как перст один, ни отца, ни **матери** ЗМ 149 отказывается от отца и **матери** ЗМ 156 **Мать** и сын СА 35 **мать** новобрачной, старшая сестра ее <...> три ее тетки СА 40 Отец и **мать** есть? (ЗП 153) она знатная француженка, имеющая с собой свою **мать** и колоссальное состояние Иг 221 жила с моими **матерью** и сестрой Иг 315 они-то обе, *невеста* и **мать** ПН 36 за брата, за **мать** продаст ПН 37 ходил с отцом и с **матерью** к обедне ПН 46 **мать** и сестра ПН 80 кричал он **матери** и сестре ПН 151 [поток утешений] обращенных к **матери** и сестре ПН 151 какое-нибудь влияние на тех-то, на **мать** да сестру ПН 163 вве-

сти ее в общество вашей **матери** и сестры ПН 232 встреча с его **матерью** и сестрой ПН 252 написала **матери** и отцу ПН 282 поссорить меня с **матерью** и сестрой ПН 308 при **матери** и сестре ПН 308 доказал бы моей сестре и **матери** ПН 309 С сестрой и **матерью** ПН 323 Мысль о Дуне и **матери** ПН 337 [поведение] с **матерью** и сестрой ПН 338 судьба вашего брата и вашей **матери** ПН 381 подходил к квартире **матери** и сестры своей ПН 395 Ни брат, подлец, ни **мать** Ид 9 как плохо знают большие детей, отцы и **матери** даже своих детей Ид 58 Сдружиться с его **матерью** и сестрой Ид 91 **мать** и сестра Ид 91 при твоей **матери** и сестре Ид 137 с **матерью** и братом Ид 170 почти все, князь Щ., сестры, **мать** Ид 208 перессорилась со всем семейством, не только с отцом и **матерью**, но даже с обеими сестрами Ид 256 не слушавшую призывов **матери** и сестер Ид 292 Над **матерью** сейчас насмеялась в глаза, над сестрами, над князем Щ. Ид 298 пришли моя **мать** и какой-то ее знакомый Ид 324 все, **мать**, сестры, отец, князь Щ., даже мерзкий ваш Коля Ид 358 **матери** и отцу я давно уже объявила Ид 358 в глаза это высказала, и **матери**, и отцу Ид 358 [жить] с отцом и **матерью** Ид 387 дает <...> угол своей **матери**, отцу, братьям Ид 388 Отец, **мать** и сестры Ид 429 оставаясь сперва с умиравшим отцом, а потом с овдовевшею **матерью** Ид 488 И **мать** и дочери Ид 479 увидала **мать** и сестер Ид 479 мальчик отправлен был семейством, вдовою **матерью**, сестрами и тетками, из деревни их в город Бс 255 Народ пьян, **матери** пьяны, дети пьяны Бс 324 старичкам и **матерям** Бс 382 смотрела на **мать** и на гостью Тх 17 застал их всех, то есть Версилова, **мать** и сестру мою <...> при тяжелых обстоятельствах Пд 16 **мать**, сестра, Татьяна Павловна и всё семейство Пд 17 эти девочки <...> и их **матери** Пд 30 успеть сказать <...> что-нибудь доброе **матери** или милой моей сестре Пд 64 блондинка, совсем не в **мать** и не в отца волосами Пд 84 только с **матерью** и с сестрой, может, буду видеться изредка Пд 101 я, **мать** и сестра Пд 112 остаемся **мать**, сестра и я Пд 179 Девчоночку <...> возненавидели отец и **мать** БрК 220 Помяни, господи, и **мать**, и девочку Лизавету БрК 258 в теперешнее модное время принято отцов да **матерей** за предрассудок считать БрК 158 [молчаливый] со мной, с **матерью** и с прислугой БрК 261 в ужас привел и **мать** и прислугу БрК 261 Обе соседки, **мать** и дочь БрК 409 плакать заставляем людей, **матерей** и грудных детей БрК 458 и **мать** и сын БрК 465 И **мать** и дочь БКа 50 Аплодировали отцы и **матери** БКа 171 отец и **мать** померли Кт 10 рассказывала <...> всё свое детство, младенчество, про родительский дом, про отца и **мать** Кт 13 [терпения не стало] ни у **матери**, ни у детей *Пб 19:* 72 Жертва, запроданная **матерью** и братом *ДП 21:* 103 жизнь отцов и **матерей** этой молодежи *ДП 21:* 136 открытый разврат отцов и **матерей** *ДП 22:* 102 всё наше семейство, отец и **мать**, братья и сестры *ДП 22:* 112 самые строгие отцы и **матери** *ДП 23:* 36 отцы и **матери** этих дочерей *ДП 23:* 53 Всякая **мать** и всякий отец знают *ДП 23:* 83 Россия всё еще солнце, всё еще надежда, всё еще друг, **мать** и покровительница их, будущая освободительница *ДП 23:* 115 чувство их долга, ощущение обязанности, – к отцам, к **матерям**, к известным верованиям и принципам *ДП 24:* 58 **матери** и няньки водили детей *ДП 25:* 45 каждый оставил жену, детей или **мать**, сестер, невесту, братьев, коня и собаку *ДП 25:* 41 зарежут и **мать** его, и невесту, и сестру его, и коня, и собаку их *ДП 25:* 42 что скажет о нем, там, далеко, его **мать**, сестра *ДП 25:* 170 Отец, **мать**, дяденька *Пс 28(1):* 72 забыл о своем покойнике отце и о своей **матери** *Пс 28(2):* 230 и **мать** и дочь *Пс 28(2):* 266 [письма солдатиков] к своим **матерям** и отцам (лавочникам, торговкам) *Пс 29(1):* 162 Одеты великолепно **мать** и дочь *Пс 29(1):* 334 будучи женой и **матерью** *Пс 30(1):* 18 осчастливьте же еще бедного сироту, **мать** его и несчастного больного *Пс 28(1):* 387::

ДАМА ::увидеть княгиню и вообще знатную **даму** вблизи БЛ 86 У меня было два ко-ро-ля и три **дамы**... или, лучше сказать, три **дамы** и два ко-ро-ля... ДС 347 в закружившейся голове моей замелькали турниры, паладины, герои, прекрасные **дамы**, слава и победители МГ 285 любит держать человека или **даму** в беспрерывном страхе ДС 296 видеть во сне <...> хоть господ, играющих в карты, или **дам,** прогуливающихся в прекрасном саду СС 62 непременно увидать в следующую ночь господ или **дам** СС 62 карету, наполненную **дамами** и Фомой Фомичом СС 63 было интересно для **дам** и девиц всего уезда УО 180 все образованнейшие люди столицы, **дамы** высшего общества, иноземные посланники, юристы и прочие здесь перебывают Кр 194 лучше разглядел, чем собор св. Павла или дрезденских **дам** ЗЗ 50 встречаются великолепные **дамы** и важные англичане Иг 251 положила теперь пригласить эту **даму** и ее дочь ПН 293 поручение пригласить эту **даму** и ее дочь ПН 294 квартира Рогожина была отперта при полиции, при Лебедеве, при **дамах** и при братце Рогожина Ид 507 оба они – и господин, и **дама** – люди порядочные Ид 331 так, пожалуй, и первейший джентльмен и первейшая **дама** выпрыгнет из окошка Ид 466 двадцатилетнее влияние этой высшей **дамы** на ее бедного друга Бс 12 прихлынула целая толпа наших **дам** и старших сановников Бс 124 Там были пышные дворы, там были такие **дамы**, отравления Бс 265 несколько **дам** и девиц Бс 298 особенно **дамы** и офицеры Бс 314 в толпе молодых **дам** и полураспущенных молодых людей Бç 348 Что до **дам** и девиц Бс 385 лысая голова просунулась между ним и **дамой** ВМ 109 свечи, люстры, **дамы**, военные, генералы, девицы, занавес, ряды стульев – ничего подобного я до сих пор не видывал Пд 95 только мы: я, вы, да она, да еще одна **дама**, ее большой друг БрК 191 в тюрьме его немедленно окружают пасторы и члены разных Христовых братств, благотворительные **дамы** и проч. БрК 218 образованный господин и его **дама** БрК 219 кричат пасторы, судьи и благотворительные **дамы** БрК 219 Приехали юристы, приехало даже несколько знатных лиц, а также и **дамы** БКа 90 всего более женщин, девиц и **дам** *Пб 21:* 165 встречаются **дамы** с узлами и отцы семейств *Пб 21:* 167 налгут все эти пышные **дамы** и столь уважающие себя их супруги *Пб 21:* 167 Тут были офицеры, старцы, **дамы** и взрослые дети *ДП 21:* 123 все кругом, **дамы**, кавалеры и даже начальство так сладки в речах, так учтивы и равны со всеми *ДП 22:* 11 ожидала <...> толпа англичан, власти, нарядные **дамы**, корпорации и депутации равных обществ с знаменами и с музыкой *ДП 22:* 94 **Дамы**, знатные барыни ходят по улицам с кружками *ДП 23:* 69 Блестящий человек или великолепная **дама** вылечиваются *ДП 23:* 72 встретил <...> двух русских – мужчину и **даму** *ДП 23:* 78 сан светской **дамы** и новые светские понятия были отчасти причиной отказа ее Онегину *ДП 26:* 141 обедали кроме меня еще две **да-**

мы гостьи и один профессор Архипов *Пс 30(1):* 49 и бездна людей, молодежи, и седых, и **дам,** бросались ко мне *Пс 30(1):* 182 меня останавливали мужчины, **дамы** и прочие *Пс 30(1):* 182::

Выводы. Представленная вниманию читателя лексикография наглядно демонстрирует преимущества электронной обработки огромного корпуса текстов автора, дающей уникальные результаты по лингвистической статистике и комбинаторике.

Список литературы

1. Осокина, Е. А. Творческое наследие Ф.М. Достоевского: эстетическое восприятие текста и лингвистическая статистика // «Слово Достоевского 2014. Идиостиль и картина мира». Коллективная монография / Российская академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова; под общей редакцией Е.А. Осокиной. – М.: ЛЕКСРУС, 2014. – С. 494–501.
2. ПСС – Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. – Л.: Наука, 1972–1992.
3. Символ [Эектронный ресурс]. – Режим доступа: https:// dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1095/СИМВОЛ (дата обращения 09.04.2018 г.)
4. СЯД – Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; главный редактор чл.-корр. РАН Ю.Н. Караулов. А-В. – М. : АЗБУКОВНИК, 2008. Г-З. – М. : АЗБУКОВНИК, 2010. И-М. – М. : АЗБУКОВНИК, 2012.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ НАЗВАНИЙ ТЕКСТОВ ДОСТОЕВСКОГО

Бб	Бобок
БЛ	Бедные люди
БН	Белые ночи
БрК	Братья Карамазовы (Т. 14)
БКа	Братья Карамазовы (Т. 15)
Бс	Бесы (Т. 10)
ВМ	Вечный муж
ГП	Господин Прохарчин
Дв	Двойник
ДК	*Деловая корреспонденция*
ДП	*«Дневник писателя»(1873–1881 гг.)*
ДС	Дядюшкин сон
ЕС	Елка и свадьба
ЗЗ	Зимние заметки о летних впечатлениях
ЗМ	Записки из Мертвого дома
ЗП	Записки из подполья
Иг	Игрок
Ид	Идиот
Кр	Крокодил
Кт	Кроткая
МГ	Маленький герой
ММ	Мужик Марей
МХ	Мальчик у Христа на елке
НН	Неточка Незванова
Пб	*Статьи 1845–1864 гг., 1873–1878 гг.*
Пд	Подросток
Пл	Ползунков
ПН	Преступление и наказание
Пс	*Письма (личная переписка)*
РП	Роман в девяти письмах
СА	Скверный анекдот
Ср	Слабое сердце
СС	Село Степанчиково и его обитатели
СЧ	Сон смешного человека
Тх	Бесы (Глава «У Тихона». Т. 11)
УО	Униженные и оскорбленные
Хз	Хозяйка
ЧВ	Честный вор
ЧЖ	Чужая жена и муж под кроватью

УДК 81’373.43

АВТОРСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ В РОМАНЕ ДЖ. Р. Р. МАРТИНА «ИГРА ПРЕСТОЛОВ»

Падун Татьяна Владимировна
старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Кондрашкина Ирина Васильевна
студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. Статья посвящена выявлению и анализу авторских неологизмов в романе Джорджа Мартина «Игра престолов» как необходимого средства создания вымышленного мира.

Ключевые слова: роман, фэнтези, Джордж Мартин, неологизмы, авторизмы.

Abstract. The article highlights and analyses author’s neologisms based on the fantasy novel “A Game of Thrones” by G. R. R. Martin as a necessary means of creating fictional reality.

Key words: novel, fantasy, G. R. R. Martin, neologisms, authorisms.

Постановка проблемы. Как и любой другой жанровой форме, фэнтезийному роману свойственны определенные особенности. Некоторыми исследователями были выделены черты, характерные для литературы фэнтези (С. В. Шамякина, А. Н. Николюкин), в частности, создание авторских неологизмов. В романе Дж. Р. Р. Мартина «Игра престолов» этот прием реализуется по определенным моделям и принципам. Вместе с тем, отсутствие корпуса исследований в контексте комплексного анализа романа Джорджа Мартина «Игра престолов» и его растущая популярность среди читательской аудитории позволяет говорить о необходимости исследований в данном направлении, тем самым обусловив выбор **темы** статьи и её **актуальность**.

Цель статьи – рассмотреть авторские неологизмы фэнтезийного романа «Игра престолов» Дж. Р. Р. Мартина как необходимое средство создания описываемого вымышленного мира.

Изложение основного материала исследования. Романам в жанре фэнтези свойственны определенные особенности, редко или вообще не используемые в произведениях других, не фантастических жанров. Например, С. В. Шамякина [6, с. 3-7] выделяет:

- создание частично или полностью вымышленного мира (как правило, он включает сконструированную писателем мифологию, географию, историю и культуру);
- использование в произведении персонажей из реальных сказок и мифов – богов, демонов, эльфов, троллей, гномов и других, взятых либо из той культуры, к которой принадлежит сам автор, либо из культуры другого народа, положенной в основу произведения;
- идеализм и эстетизм – безупречность внешности, происхождения и культурного уровня главных героев;
- дополнительные средства и способы для создания художественной системы произведения: языковые (создание оригинальных языков, использование построенных по определенным языковым или культурным критериям имён и названий); зрительные (выдумывание алфавитов, приведение в качестве наглядности нарисованной карты мира, а также глоссариев, предметных указателей, содержащих встречающихся в произведении имён, названий, географических объектов и культурных понятий);
- создание циклов произведений, либо объединенных сквозными персонажами, либо продолжающих один сюжет.

В романе «Игра престолов» можно наблюдать полноценную реализацию приведенных выше характерных особенностей. При этом немаловажное значение имеет использование авторских антропонимов, топонимов и других типов неологизмов, используемых для описания вымышленного мира романа. В некоторых источниках для наименования авторских неологизмов используется термин «авторизм» – слово, фраза или название, созданное писателем либо журналистом, или существующий термин, получивший новое лексическое значение [7, с. 5].

Джордж Мартин умело вводит в повествование свои авторизмы, показывая читателю отличность изображаемого мира произведения от реального. В то же время, эти слова построены по продуктивным моделям современного английского языка [1, с. 3], следовательно, не являются чужеродными и способными вызвать трудности при восприятии и запоминании, благодаря чему читатель отождествляет воспринимаемые новые слова с уже ему известными и интуитивно проводит параллели. Изображенная действительность не воспринимается как нечто абсолютно нереальное, а, скорее, как вероятный или похожий на реальную действительность факт. Таким образом, авторские неологизмы выполняют одновременно две важные функции – ясно показывают, что изображаемая действительность не тождественна реальной, но в то же время похожа на нее.

В тексте романа «Игра престолов» было проанализировано 196 авторских неологизмов (см. Табл. 1):

Таблица 1

№ п/п	Категория неологизмов	Количество
1	Имена персонажей (собственные)	92
2	Родовые имена, фамилии (собственные)	26
3	Топонимы (города, замки, острова и пр.)	22
4	Профессии, роды деятельности, социальные группы (нарицательные)	16
5	Наименования растений (нарицательные)	11
6	Клички животных (собственные)	6
7	Наименования животных (нарицательные)	4
8	Боевые орудия, приборы, приспособления и пр. (нарицательные)	4
9	Названия народностей (собственные)	3
10	Названия игр	3
11	Религиозные наименования	3
12	Прочее	6

Антропонимы и топонимы являются самыми многочисленными категориями авторских неологизмов в романе «Игра престолов», что обусловлено особенностями фэнтезийной литературы. Для того, чтобы показать читателю, что изображаемый мир не реален, Джордж Мартин пользуется самым распространенным приемом – называет персонажей произведения именами, не существующими в действительности.

Интересен тот факт, что при создании авторских антропонимов, в частности, имен собственных, сохраняется некая созвучность вымышленных слов с именами, реально существующими в английском языке [3, с. 14]:

Eddard [8, с. 12] – Edward, Catelyn [8, с. 19] – Caitlin, Brynden [8, с. 23] – Brandon, Tommen [8, с. 24], Tomard [8, с. 270] – Thomas, Jaime [8, с. 36] – James, Benjen [8, с. 42] – Benjamin, Mikken [8, с. 92] – Michael, Rodrick [8, с. 127] – Roderick, Raymun [8, с. 148] – Raymond, Petyr [8, с. 161] – Peter, Edmure [8, с. 161] – Edmond, Donal [8, с. 174] – Donald, Walder [8, с. 235] – Walter, Samwell [8, с. 254] – Samuel, Margaery [8, с. 269] – Margaret и др. Имя правящего короля Robert находит воплощение в именах нескольких персонажей, названных в его честь – Robb [8, с. 12], Robett [8, с. 554], Robar [8, с. 452], с помощью чего автор показывает читателю благосклонное отношение народа к своему правителю, требуемое сюжетом произведения.

В то же время, Джордж Мартин включает в повествование имена собственные, мотивировка у которых не прослеживается и для которых нет параллелей в современной английской ономастике: Renly, Stannis [8, с. 78], Gendry [8, с. 272], Loras [8, с. 169], Sansa [8, с. 21], Arya [8, с. 20], Osha [8, с. 390] и др. Благодаря смешению таких полностью оригинальных имен собственных и имен, созвучных со знакомыми читателю именами, достигается эффект вовлеченности читателя в действие романа, но с пониманием вымышленности изображаемой автором действительности.

В некоторых случаях используются «говорящие фамилии»: Payne [8, с. 140] – родовое имя палача (созвучно “pain” – боль), родовое имя северян Stark [8, с. 13] – «упрямый», «застывший» – готовая характеристика представителей этого семейства.

С помощью имен собственных автор не только называет оригинальных персонажей, но и объединяет их по определенному признаку. К примеру, большинство имен представителей династии Таргариен, описанных в произведении, имеют конечную морфему *–ys*, в независимости от пола персонажа (Daenerys, Viserys [8, с. 25], Aerys [8, с. 22], Arys [8, с. 447]), либо имеют в составе буквосочетание *–ae–* (Daenerys [8, с. 25], Rhaegar [8, с. 27], Aemon, Aerys [8, с. 22], Rhaenys [8, с. 801], Aegon [8, с. 799]), что отличает их от имен других жителей Семи королевств, где разворачивается действие произведения. Согласно мифологии романа, Таргариены – выходцы из другого государства, Валирии, что обусловило фонетические особенности произношения их имен. Помимо этого, родной язык Таргариенов – Valyrian – валирийский, и вышеописанные особенности являются характерными чертами этого языка, придуманного автором специально для изображения отличности Таргариенов от других людей.

Еще одна группа персонажей, объединенных не только сюжетом, но и определенными лингвистическими признаками – кочевники, жители степей, которые носят имена, оканчивающиеся на *–o*, и не имеют родовых имен (фамилий в нашем понимании): Drogo [8, с. 25], Cohollo, Qotho, Haggo [8, с. 99]. Также в их языке существует нетипичное для английского языка буквосочетание *–kh–* (khal [8, с. 25] – правитель, вождь, khaleesi [8, с. 100] – его жена, arakh [8, с. 97] – двуручный меч), что, опять же, служит для демонстрации отличий кочевников от других народов, даже на уровне отличия языков. Следует отметить, что, согласно тексту романа, кочевники разговаривают на Dothraki [8, с. 25] – дотракийском языке, при этом название их языка полностью совпадает с самоназванием их народа – дотракийцы. Жители же Семи Королевств пользуются Common Tongue, общим языком, в качестве которого выступает родной язык Джорджа Мартина, английский.

При создании топонимов автор довольно часто использует словосложение – способ, являющийся одним из самых продуктивных в английском языке [1, с. 2]: (Winterfell [8, с. 13], Highgarden [8, с. 27], Riverrun [8, с. 13], Dragonstone [8, с. 27] – названия замков); оставляет слова без изменений (King’s Landing [8, с. 93], White Harbor, Iron Islands [8, с. 2] – названия городов, местностей), либо создает принципиально новые слова (Braavos, Myr, Tyrosh, Qohor, Volantis, Lys [8, с. 27] – названия городов, находящихся за пределами Семи королевств), чтобы подчеркнуть их отчужденность. При создании авторских топонимов Джордж Мартин пользуется готовыми шаблонами, исторически сложившимися в английском языке, в частности, его авторские топонимы отражают либо особенности ландшафта, либо специфику населяющего местность народа.

В романе также активно прослеживается этимология названий профессий или родов деятельности, реализованных посредством авторских неологизмов: freerider [8, с. 3] – вольный всадник, bloodrider [8, с. 33] – поклявшийся в верности на крови всадник, swornsword [8, с. 89] – присягнувший воин, sellsword [8, с. 452] – наемник, bannerman [8, с. 276] – знаменосец, вассал, smallfolk [8, с. 31] – крестьянин, horselord [8, с. 96] – кочевник, greenseer [8, с. 713] – провидец.

С помощью того же приема словосложения Джордж Мартин называет различные орудия (warhammer [8, с. 37] – боевой топор, longsword [8, с. 37] – длинный двуручный меч, fareye [8, с. 549] – подзорная труба); животных (shadowcat [8, с. 143] – сумеречный кот, direwolf [8, с. 6] – лютоволк (перевод издательства АСТ), растения (sweetgrass [8, с. 96], fireplum [8, с. 38], pinchfire [8, с. 33], ghostskin [8, с. 219], milkglass [8, с. 219]).

Пользуясь подобным приемом, автор произведения показывает читателю уровень развития общественного строя, отражающийся в языке (наблюдается отсутствие современных основ слов, отражающих научно-технический прогресс) и проводит параллель с реальной земной историей, а именно эпохой Средневековья. Этому способствуют также названия титулов, оставшиеся в романе без изменений. К имени аристократов и рыцарей обязательно прибавляются наименования *Ser*, *Lord*, *Lady*; при обращении к королю или королеве используется устойчивая конструкция *Your grace*, а для выражения несколько пренебрежительного отношения, персонажи романа используют морфему *–ling*, прибавляя ее к основе слова: (lordling [8, с. 189] – маленький лорд, «лордёнок», wildling [8, с. 189] – дикарь, априори стоящий ниже по развитию и социальной лестнице).

Благодаря вышеописанным лингвистическим средствам изображения и описания вымышленной реальности, автору романа «Игра престолов» удается реализовать одну из главных особенностей литературы в жанре фэнтези, а именно – одновременно дать читателю понять, что изображаемая действительность не является реальной и, тем не менее, она достаточно похожа на реальную, чтобы читатель смог отождествить себя с персо-

нажами романа или проанализировать их поступки и действия.

Выводы. Роман Джорджа Мартина «Игра престолов», будучи ярким образцом фэнтезийной литературы, воплощает в себе характерные для нее черты. Создание и использование неологизмов в романе обусловлено самим жанром фэнтезийной литературы и его художественными особенностями. Для изображения вымышленной действительности автор использует не только изобразительные средства английского языка, но и собственные авторизмы. При этом, авторизмы Джорджа Мартина построены по распространенным моделям английского языка, что не вызывает трудностей при их чтении и запоминании и позволяет читателю проанализировать поступки героев произведения сквозь призму собственного восприятия.

Список литературы

1. Гостева, Н. Н. Некоторые продуктивные способы образования неологизмов в современном английском языке [Электронный ресурс] / Н. Н. Гостева // Библиотека открытого доступа «twirpx.com» : [сайт] – Режим доступа : http://www.twirpx.com/file/1655502/.
2. Жаринов, Е. В. «Фэнтези» и детектив – жанры современной англо-американской литературы : моногр. [Электронный ресурс] / Е. В. Жаринов // Библиотека открытого доступа «twirpx.com» : [сайт] – Режим доступа : http://www.twirpx.com/file/2016264/.
3. Леонович, О. А. В мире английских имен : учеб. пособ. по лексикологии / О. А. Леонович. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : АСТ : Астрель, 2002, – 160 с.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – Москва : НПК «Интелвак», 2001. – 1600 с.
5. Новичков, А. А. «Ономастическое пространство англоязычных произведение фэнтези и способы его передачи на русский язык» [Электронный ресурс] / А. А. Новичков // Электронная библиотека диссертаций «dissercat.com» : [сайт] – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/onomasticheskoe-prostranstvo-angloyazychnykh-proizvedenii-fentezi-i-sposoby-ego-peredachi-na/.
6. Шамякина, С. В. Литература фэнтези: дифференциация понятия и жанровая характеристика [Электронный ресурс] / С. В. Шамякина // Библиотека открытого доступа «twirpx.com» : [сайт] – Режим доступа : http://www.twirpx.com/file/1228885/.
7. Dickson, P. Authorisms: Words Wrought by Writers [Электронный ресурс] / P. Dickson // Библиотека открытого доступа «twirpx.com» : [сайт] – Режим доступа : http://www.twirpx.com/file/1409352/.
8. Martin, G. R. R. A Game of Thrones / G. R. R. Martin. – UK : Harper Collins, 2015 – 801 p.

УДК 821.161.2:159.922.1”18/19”

ТВОРЧІСТЬ МАРКА ВОВЧКА ТА ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ФЕМІНІСТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Петренко Наталья Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания, Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Король Татьяна Вячеславовна
студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Анотація. У статті розглянуто творчість відомих українських письменниць XIX століття в контексті української феміністичної літератури другої половини XIX – початку XX століття. Доведено, що автобіографічні мотиви відіграють важливу роль у створенні образів головних героїнь. Зазначено, що образи емансипованих жінок займають провідне місце в художній характерології творів Марка Вовчка та Ольги Кобилянської.

Ключові слова: феміністична література, жіноче письмо, жіночий стиль, фемінізм, нова жінка.

Abstract. The article deals with the work of the famous Ukrainian writers of the XIX century in the context of the Ukrainian feminist literature of the second half of the XIX – beginning of the XX century. It is proved that autobiographical motives play an important role in creating images of the main characters. It is noted that the images of emancipated women occupy a leading place in the artistic characterology of the works by Mark Vovchok and Olga Kobylyanskaya.

Key words: feminist literature, female writing, feminine style, feminism, new woman.

Постановка проблеми. Проблеми фемінізму, жіночого руху, «жіночого питання», емансипації жіночої особистості залишаються актуальними, тому що про буденне життя жінки, родинні стосунки, її виховання й освіту, місце в громадській діяльності сперечаються й досі. Наприкінці XX – на початку XXI століття увагу багатьох відомих українських науковців привертають постаті жінок-письменниць (наприклад, Наталі Кобринської, Марко Вовчок, Лесі Українки, Ольги Кобилянської, Ольги Шапір, Софії Смірнової-Сазонової та ін.). Так, В. Агєєва, Н. Білоус, А. Градовський, Т. Гундорова, І. Демченко, М. Денисенко, Н. Зборовська, Н. Клименко, Я. Кравченко, М. Крупка, С. Павличко, В. Погребна та інші дослідники, уникаючи стереотипів та спираючись на сучасні інтерпретаційні підходи та методології, пропонують нове «прочитання» творів цих авторок.

Актуальним є дослідження феномену жіночої творчості, ідейно-тематичних та естетичних принципів художньої системи жіночої прози, особливостей емансипаційного руху кінця XIX – початку XX ст. **Мета** статті – розглянути процес формування і становлення феміністичних ідей у творчості Марка Вовчка та Ольги Кобилянської в контексті української літератури II половини XIX – початку XX ст.

Викладення основного матеріалу. Жіночий рух в Україні пов’язують передусім з іменами відомих та менш відомих авторок середини XIX – початку XX ст. – Мілени Рудницької, Наталі Кобринської, Олени Пчілки, Лесі Українки, Ольги Кобилянської, Уляни Кравченко, Грицька Григоренка, Дніпрової Чайки, Наталі Романович-Ткаченко та ін., які своєю творчістю засвідчили високий рівень розвитку жіночої свідомості й глибоке розуміння передових ідей емансипації суспільства в цілому. З точки зору дослідника Р. Міщука, у цей час «патріархальний ідеал пасивної, покірної жінки, замкненої у вузькому колі інтимних і родинних інтересів, швидко втрачає свою привабливість, усе наполегливіше лунає голос справжніх жінок, які пропонують читачам іншу реальність, вносячи хаос у давно узвичаєну гендерну картину» [8, с. 45].

Серед багатьох опозицій, що склалися в межах протистояння парадигм старого й нового світобачення, одне з важливих місць посіла опозиція чоловічого й жіночого, що конкретизувалася в зіткненні феміністичних ідей з патріархальною традицією. І Марко Вовчок, і О. Кобилянська жваво цікавилися й переймалися проблемами жіноцтва, свідчення чому – їхні художні твори, де тема емансипації й жіночого самовдосконалення та самовираження майже наскрізна. Проте, вважаючи слідом за Лесею Українкою, що література не повинна аж надто зосереджуватися на якійсь ідеї, навіть такій важливій, як феміністична, вони всіляко намагалися уникати тенденційності в творчості. На думку С. Павличко, для обох письменниць «фемінізм ніколи не став «побореним» питанням… Позбутися тенденційності не вдалося жодній з них» [10, с. 182]. Активна літературна та громадська діяльність Марка Вовчка та Ольги Кобилянської, надзвичайна працьовитість, прагнення до знань, постійне спілкування з видатними людьми своєї епохи, представниками духовно-інтелектуальної еліти, сприяли розширенню світогляду письменниць, їх самовизначенню.

Відома українська авторка Марія Олександрівна Вілінська (1833-1907) писала свої твори під чоловічим псевдонімом Марко Вовчок. Зазначимо, що сучасники В.О. Вілінської відразу зрозуміли, що пише жінка, тому що тексти письменниці відрізнялися особливим ліризмом, емоційністю, проникливістю та щирістю. Така манера письма не була властива письменникам-чоловікам. Про це свідчить переписка українського байкаря Л. Глібова з А. Шишацьким-Іллічем: «Вы думаете, что М. Вовчок – тот же Кулиш. Вряд ли... Мне кажется, что автор рассказов – женщина...» [7, с. 34]. Відома сучасна дослідниця жіночої творчості С. Павличко у своїй роботі «Фемінізм» справедливо зазначає: «Жінки живуть серцем, чоловіки – розумом, – ця банальна сентенція має велике значення в контексті творчості Марка Вовчка. Вона сама людина серця, вона пише серцем про почуття» [10, с. 88].

Про інтерес Марії Олександрівни Вілінської до «жіночого питання» свідчить її громадська та редакторська діяльність. Письменниця усіляко допомагала жінкам, які прагнули самостійності, здобути моральну та матеріальну незалежність. Підтвердженням такої діяльності є лист Марка Вовчка від 14 (26) листопада 1870 р. до свого приятеля, Ф.М. Лазаревського: «Я живу по-старому, с тою только разницей, что теперь каждый понедельник у меня толпа женщин. Все ищут работы. Многие приезжали и приезжают из провинций. Все хотят работы. Нет, это не прихоть уже, а потребность. Приезжают не одни молоденькие, а всякие; и пожилые, и зрелые, и даже старые. Это поголовное восстание. Что у Вас на Кавказе думают о женском труде?» [6, с. 228]. Тому у 1871 році письменниця організувала літературне видання та стала засновником і редактором ілюстрованого журналу «Переклади кращих іноземних письменників», де був також додаток і для дітей. Нажаль видання проіснувало трохи більше року, за цей час було надруковано сімнадцять номерів. Зазначимо, що працювали у редакції переважно жінки: сама Марія Олександрівна, М.К. Цебрікова, Н.А. Білозерська, Л.В. Жданова, Є.І. Лихачова, А.А. Буткевич та ін. Редакторською та перекладацькою діяльністю ці емансиповані жінки заробляли собі та своїй родині на життя. Зауважимо, що, незважаючи на короткий час існування, видання сприяло ознайомленню читачів з художніми та публіцистичними творами зарубіжних авторів.

Марко Вовчок досконало знала багато мов, наприклад, українську, російську, польську, французьку, англійську, німецьку, італійську. Це сприяло активній перекладацькій діяльності письменниці. Її переклади іноземних художніх та публіцистичних творів були досить популярними та публікувалися не тільки на сторінках журналів, але й виходили окремими виданнями. Так, вона у співавторстві Н.А. Білозерською переклала на російську мову книгу відомого англійського філософа Джона Стюарта Мілля «Про підпорядкування жінки». Це видання під редакцією Марка Вовчка вийшло в Санкт-Петербурзі двічі – у 1869 і 1870 рр.

У соціально-психологічних творах Марка Вовчка образи сильних самостійних жінок займають провідне місце, наприклад, у романах «Тепле гніздечко», «Жива душа», «У глушині». Героїні її художніх текстів живуть своїми почуттями, мріють про справжнє кохання, готові заради нього навіть померти. Особливе місце у творчій спадщині письменниці займає збірка «Народні оповідання», яка принесла їй літературну популярність. В оповіданнях «Горпина», «Сестра», «Козачка», «Одарка» та інших Марко Вовчок засуджує самодержавство, з болем пише про тяжку долю жінки. Ці твори письменниці відрізняються зворушливістю та правдоподібністю, тому що розповідь ведеться від імені жінки-селянки, мудрої та досвідченої представниці старшого покоління. Зазначимо, що в середині XIX століття звучання жіночого голосу було чимось новим в українській культурі та літературі, що символізувало собою зростання самосвідомості жінки.

У своїх художніх творах Марко Вовчок зображує сильних емансипованих жінок, які прагнули незалежного, самостійного життя. Часто вони відмовлялися від традиційних правил життя, залишали родину, батьків, чоловіків, поривали зі своїм середовищем та долучалися до громадської діяльності. Саме у суспільному служінні, допомозі іншим, відстоюванні своїх інтересів героїні творів письменниці вбачали свій найважливіший обов'язок. Образи позитивних героїнь зображені авторкою з великим ліризмом, емоційністю, їм притаманні внутрішні діалоги, роздуми, рефлексія. Авторка також використовує епітети, пряму і непряму мову, символіку. Героїні, що представляють тип «нової жінки», з великою відповідальністю підходять до вибору супутника життя, в них сильно розвинене почуття відповідальності за долю і життя близьких людей, вони постійно перебувають у стані пошуку істини.

Інша відома талановита українська письменниця Ольга Юліанівна Кобилянська (1863-1942) називала себе «робітницею свого народу». Вона зробила значний внесок в розвиток української літератури, її твори, пройняті глибоким ліризмом, драматизмом, життєвою правдою, є справжнім літературним скарбом. Письменниця не була осторонь прогресивних змін в українському суспільстві, жваво цікавилася жіночим рухом, феміністичними творами, популярними на той час п'єсами Генріха Ібсена. З точки зору Н. Білоус, «феміністична традиція української літератури була започаткована Н. Кобринською, зокрема її оповіданням «Дух часу». Послідовницею жіночого руху була О. Кобилянська, авторка феміністичних повістей «Людина» (1895 р.), «Царівна» (1896 р.) і ряду опові-

дань, які своїми сміливими ідеями та пристрастями викликали шок у її пуританського оточення» [2, с. 38]. Саме Ольга Кобилянська найяскравіше втілює ідею українського літературного фемінізму на межі століть. Молода авторка разом із М. Маяковською організовує у Чернівцях «Товариство руських жінок на Буковині». Підтримуючи спроби жіноцтва звільнитися від сімейних та суспільних утисків, О. Кобилянська у 1894 році виступає на зборах цього «Товариства…» з промовою «Дещо про ідею жіночого руху» та наголошує на тому, що жінки мають однакові права з чоловіками, повинні приймати активну участь у професійному та громадському житті країни.

Велику роль у формуванні світогляду письменниці відіграло також її культурне оточення. З історичних джерел відомо, що О. Кобилянська товаришувала з відомими свого часу жінками-феміністками, а саме, С. Окуневською-Морачевською, А. Кохановською, Н. Кобринською та іншими. Ці жінки своїм життям та своєю діяльністю довели, що жінка може отримати гарну освіту, професію, бути талановитою художницею або громадською діячкою.

Необхідно окремо наголосити на автобіографізмі прози письменниці, тому що джерела її феміністських переконань витікають з особистого життя. Так, Ольга Кобилянська тяжко переживала стосунки в родині, а саме жорстоке ставлення батька до матері та власних дітей. У своєму таємному щоденнику письменниця постійно робила записи, наприклад: «...як тяжко нам живеться, який страшний у нас батько..., просто несхожий на людину... кожен чоловік здається мені таким, як батько. Немає в мене до нього ні поваги, ні любові» [4, с. 19]. У свідомості Ольги Кобилянської визріває внутрішній бунт, який поступово переросте у відкритий протест і перейде на сторінки її публіцистичних та художніх творів. Так, власні реальні почуття письменниці знаходять відображення у повісті «Людина», де головна героїня вступає у конфлікт з батьком.

Перше оповідання «Гортенза, або Нарис з життя одної дівчини» (1880) у формі щоденника й листів письменниця написала німецькою мовою. Зазначимо, що твір має важливе значення для розуміння почуттів молодої письменниці, яка в образі головної героїні відобразила своє життя. Навіть збігаються риси портрета самої авторки та Гортензи. Досить точну характеристику героїні дає дослідник М. Лещенко: «Гортенза – багата натура, має потяг до знань, вона не задовольняється обмеженим і вузьким міщанським світом, але й не може з нього вирватися» [5, с. 65]. В іншому німецькомовному творі «Доля чи воля?», у порівнянні з «Гортензою», чіткіше окреслені образи та сюжетні лінії. Яскраво зображений образ головної героїні Ядвіги, яка, незважаючи на тяжке життя, здобуває освіту. В оповіданні авторки можна також простежити ряд суспільних актуальних на той час проблем: життя молоді, емансипація жінки, релігійне виховання. Але, як влучно зауважує М. Лещенко, це оповідання «як і попереднє, ще не мало під собою міцного життєвого підґрунтя» [5, с. 73].

Кожен твір письменниці вражає поетичністю, мелодійністю і глибиною психологічного зображення жіночих характерів. Сам І. Франко позитивно оцінює творчість О. Кобилянської та виділяє її на чолі талановитих представників нового напрямку, вказує но особливості її нової манери письма [11]. Сучасні дослідники також дають позитивну оцінку творчості письменниці, називають її «послідовною феміністкою» [1, с. 70], «феміністкою за переконанням» [2, с. 36], тому що феміністські погляди Ольги Кобилянської знаходять своє відображення не тільки в художніх творах, а й у жіночих образах нового типу. Перед читачем постає «нова жінка», образ якої «став чи не емблематичним для модерністської літератури» [1, с. 227]. Творчість письменниці стала в українській літературі «революційною подією» [3, с. 13] та «засвідчила кризу української традиційної маскулінності» [9, с. 87].

Висновки. Творчість українських письменниць другої половини XIX – початку XX століття – Марка Вовчка та Ольги Кобилянської – має безпосереднє відношення до проблем жіночої емансипації, до української феміністичної літератури. Джерела феміністських переконань літераторок потрібно шукати в їх минулому, в особистому житті, у родинних стосунках. Саме автобіографічні мотиви відіграють важливу роль у створенні образів головних героїнь, які займають провідне місце в художній характерології творів Марка Вовчка та Ольги Кобилянської. Авторки зображують самодостатніх героїнь, які самостійно знаходять правильні шляхи вирішення складних життєвих питань, не бояться самотності.

На сьогоднішній день у вивченні творчої спадщини авторок залишилось багато невисвітлених сторінок, зокрема питання зародження фемінізму, особливості творчої манери, індивідуального стилю, відображення феміністичних ідей у маловідомих творах письменниць. Це обумовлює необхідність нового прочитання прози Марка Вовчка та Ольги Кобилянської, розгляду їх становлення як митців слова в контексті української літератури II половини XIX – початку XX ст.

Список літератури

1. Агеєва, В. Жіночий простір (феміністичний дискурс українського модернізму) / В. Агеєва. – Київ : Факт, 2003. – 320 с.
2. Білоус, Н. В. Феміністична проблематика прози Ольги Кобилянської / Н. В. Білоус // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 1. – С. 36-39.
3. Гундорова, Т. І. Femina Melancholica: Стать і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської / Т. І. Гундорова. – Київ : Критика, 2002. – 272 с.
4. Кобилянська, О. Слова зворушеного серця. Щоденники. Автобіографії. Листи. Статті та спогади / О. Кобилянська. – Київ : Дніпро, 1982. – 359 с.
5. Лещенко, М. П. Ольга Кобилянська: літературний портрет / М. Лещенко. – Київ : Дніпро, 1973. – 173 с.
6. Листи Марка Вовчка : у 2 т. – Т. 1. / М. Вовчок. – Київ : Наукова думка, 1984. – 400 с.
7. Лобач-Жученко, Б. Б. Літопис життя і творчості Марка Вовчка / Б. Б. Лобач-Жученко. – Київ : Дніпро, 1983. – 463 с.
8. Міщук, Р. Проблеми сучасного прочитання української класики XIX – початку XX століття / Р. Міщук // Слово і час. – 1994. – № 6. – С. 44-49.
9. Павличко, С. Дискурс українського модернізму в українській літературі : моногр. – 2-ге вид., перероб. доп / С. Павличко. – Київ : Либідь, 1999. – 447 с.
10. Павличко, С. Фемінізм / С. Павличко. – Київ : Вид-во С. Павличко «Основи», 2002. – 322 с.

11. Франко, І. Зібрання творів : у 50-ти т. – Т. 16. З останніх десятиліть XIX віку / І. Франко. – Київ : Наукова думка, 1978. – 481 с.

УДК 811.1

СЛАВЯНИЗМЫ В ПОЗДНЕЙ ПРОЗЕ Л. Н. ТОЛСТОГО (ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)[2]

Печурова Елена Анатольевна

старший преподаватель кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования,
младший научный сотрудник Центра русского языка и региональных лингвистических исследований
Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого

Аннотация. В статье дается описание лексико-семантических групп слов, составляющих корпус стилистических славянизмов, выделенных из поздних произведений Л.Н. Толстого. Использование рассматриваемых ресурсов языка для выражения собственных религиозно-философских взглядов нередко сопровождалось изменением узуальных характеристик слова, что способствовало формированию неповторимой индивидуально-авторской манеры писателя.

Ключевые слова: лексика, славянизм, окказиональное значение, идиостиль, лингвостилистика.

Abstract. Stylistic slavicisms that were founded by us in L. N. Tolstoy's literary texts are considered in the article. This category includes different lexical-semantic groups of words. Some of them were subjected to occasional changes to express the author's religious and philosophical ideas. Their usage differs from the usual and forms a unique individual author's style of the writer.

Key words: lexis, slavicism, occasionalism, idiostyle, lingua-stylistics.

Постановка проблемы. В современной лингвистике до настоящего момента нет единого подхода к определению славянизма, поэтому традиционно эти лексемы рассматривают в двух аспектах: генетическом, основанном на происхождении слова, и стилистическом, учитывающем его употребление. К «генетическим славянизмам» относятся все те «явления современной русской речи, которые имеют не русское, а церковнославянское происхождение», например, слова с неполногласными элементами и фонетическими соответствиями типа *ч//щ, ж//жд*, начальные *е//о*, а также слова современного русского языка, образованные по модели церковнославянского языка (например, действительные причастия настоящего времени типа *транслирующий*) [1, с. 443]. В соответствии со второй точкой зрения, «все то, что в каждую данную эпоху для говорящих и пишущих есть специальная принадлежность церковнославянского языка своего времени и в этом качестве способно функционировать как наделенный определенными стилистическими свойствами церковнославянский вариант общеупотребительного средства русской речи, и есть славянизм в стилистическом смысле слова» [1, с. 447]. Заметим, что при генетическом подходе состав лексем, отвечающих понятию славянизм, относительно стабилен и может изменяться только при выявлении новых фактов истории языка. При стилистическом рассмотрении одно и то же слово в разные исторические периоды может являться славянизмом или утрачивать данную стилистическую окраску, поэтому каждую лексему, потенциально соотносимую с этой категорией, необходимо рассматривать в контексте (историческом, лингвокультурном, авторском).

Художественные тексты представляют большую ценность для исследователей славянизма, поскольку, с одной стороны, фиксируют факты истории языка определенного периода, с другой, отражают индивидуально-авторское употребление слов, не зафиксированное словарями и создающее неповторимый стиль писателя. Произведения Л. Н. Толстого, написанные в начале XX в., отличаются своеобразием и неповторимостью как в содержательном, так и в языковом отношении. Затрагиваемые в них проблемы раскрываются в свете религиозно-философских идей писателя, что находит воплощение в том числе на лексическом уровне. В силу известных причин данные тексты не входили в поле зрения ученых на протяжении практически всего XX в., что образовало определенную лакуну в исследовании художественного наследия писателя. Лингвостилистический анализ указанных текстов, с одной стороны, поможет восполнить данную лакуну, с другой – будет способствовать уточнению понятия стилистический славянизм для данного периода истории языка.

Цель статьи – определение лексико-семантического состава славянизмов в художественных текстах Л. Н. Толстого 1900-х гг.

Изложение основного материала исследования. Поскольку славянизм рассматривается многими учеными (М. В. Ломоносов, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, И. С. Ильинская, В. В. Замкова, Е. Г. Ковалевская и др.) в качестве одного из стилистических средств художественной литературы, его по праву можно считать стилистической категорией, под которой понимается «совокупность стилистических единиц, определяющих какой-либо стиль» посредством общности их функций [2, с. 16]. На наш взгляд, данное понятие применимо не только к функциональной системе современного русского языка, но и к индивидуальному стилю писателя.

Лингвостилистический анализ рассказов «За что?», «Посмертные записки старца Федора Кузмича…», «Отец Василий», «Воров сын», «Проезжий и крестьянин», «Нѣтъ въ мірѣ виноватыхъ», «Роженица», «Г. С. Сковорода», «Разговор с прохожим», «Три дня в деревне», «Всем равно», «Кающийся грешник», «[Иеромонах Илиодор]», «Благодарная почва», «Что я видел во сне…», «Свободный человек», «Корней Васильев», «Ходынка», «Кто убийцы? Павел Кудряш», «[Старик в церкви]», «[Федотка]» и др, повестей «Божеское и человеческое», «Хаджи-Мурат», «Фальшивый купон», легенд «Разрушение ада и восстановление его», «Труд, смерть и болезнь» и др. позволил выделить корпус славянизмов, выполняющих различные функции и составляющих одну из специфических черт идиостиля Л.Н. Толстого (см. 3-5). Лексико-семантический состав данного корпуса достаточно неоднороден. Многочисленную группу составляют слова, называющие религиозные понятия:

– различные именования бога (*Бог, Хозяин, мое величество небесное, Творец, Промыслитель, Искупитель, Всевышний, Всемогущий, Спаситель, Господь, Грядущий, Божество, Младенец, Учитель, Христос*), в том чис-

[2] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00008.

ле прифрастические (*тот, кто разрушил ад; тот, кто признал всех людей сынами одного отца и велел любить врагов; тот, кто называл нас убийцами; мое величество небесное*), иногда дублирующие основное (*Христос, жизнь моя; Христос, свет мой*); к этой же группе относим все производные (*божий, божеский, божественный, по-божьему, по-божьи, боготворить и др.)*;

– именования святых (*Богородица, Царица небесная, Дева, апостол, мученик, пророк, ангел, архангел, агнец*);

– именование противостоящих Богу сил и их производные (*черт, дьявол, антихрист, сатана* и др.);

– именование священнослужителей по разным основаниям и их производные (*духовник, благочинный, законоучитель, монах, иеромонах, старец, чудотворец, пустынник, отшельник, инок, братия, преподобные, пастырь, проповедник, владыка, священник, служитель церкви, архиерей, архимандрит, митрополит, настоятель, игумен, дьякон, дьячок, дьяконица, поп, отец, слуги божьи, семинаристы*);

– церковная лексика, в том числе названия построек и их частей (*церковь, храм, храмина, собор, божий дом, келья, скит, колокольня, алтарь, царские двери, придел, амвон*), называния различных объединений и учреждений (*монастырь, семинария, обитель, приход, паства, духовное училище, академия, епархия*), названия предметов церковного быта и одежды (*колокол, серебряная золоченая чаша, тело и кровь Христа, трапеза, лампадка, крест, наперсный, образ (икона), икона, образок, просвира, просвирка, просфора, дары, свеча, свечка, подсвечник, купель, певчие, ряса, подрясник, риза, скуфья*);

– обрядовая лексика (*богомолье, благословлять, ряженые, милостыня, помин, поминать, поминание, заговенье, подаяние, подавать* и др.), в том числе называющая церковные обрядовые действия и их производные (*креститься, молиться, творить молитву, каяться, причастие, причащение, причащаться, покаяние, исповедь, исповедовать, таинство, венчать, постриг, пострижение, поклон, поклоняться, поклонение, говеть, пост, великий пост, поститься, соблюдать (пост), разговеться, проповедь, проповедовать, помазание, помазанник, освятить, служба, отслужить, всенощная, обедня* и т.п.);

– названия религиозных праздников (Рождество, Масленица, страстная пятница, Пасха, Петров день и т.п.), священных книг (*Новый завет, Послание Павла, Послания, Катехизис, Евангелие, Священное писание, Откровение Иоанна, Псалтырь, Писание, Коран*) и молитв *(«Богородица», «Вотче», «Отче», «Отче наш», «Царю небесный», «Вярую», «Многая лета», «Господи помилуй», «Ля илляха иль алла»*), а также цитаты из них и отсылки к различным религиозным текстам (например, *книжники, фарисеи, по Христову Евангелию врагов нету, всех любить велено*; *я столпотворения собою не хочу увеличивать* и т.п.);

– именования людей, отражающие их религиозные взгляды и характеристики (*безбожник, праведник, богомолка, атеист, сектант, хилиаст, хлыст, еретик, нехристь, дырник, беспоповец, раскольник, старовер, старообрядческий, нововер, субботник, австрияк, молоканин, униат, неверующий, неверный, идолопоклонник, католик, католический, протестантский, иллюминатский, иезуит, язычник, христианин, христианский, православный, мусульманин, мусульманский, магометанский*);

– названия религиозных понятий и их производные (*душа, дух (душа), ад, преисподняя, рай, благодать, благословение, вера, верить, веровать, верование, вероучение, суеверие, власть (божья), воля (бога), воскресить, воскресение, вселенский, жертвовать, жертва, самопожертвование, идоложертвенный, грех, грешный, непогрешимый, безгрешный, греховность, согрешить, искупление, искупить, блуд, блудить, блудник, закон, законный, заповедь, мученичество, мир, мирской, монашество, монашеский, истина (божеская), истинный, истинность, атеизм, идол, идолоположенный, клясться, клясть, проклясть, клятвопреступление, кара, помилуй, смиряться, смирение, брат, названый брат, молитва, молитвенный, молебен, крестный отец, крестная мать, крестная смерть, крестное знамя, крестный, крещение, отпускать грехи, отрекаться, отречься, отречение, отрешение, отступник, отступать (от церкви), осквернять, сквернить*ся, *затвор, богопочитание, поругание, поругать, послушание, мощи, прозорливость, провидеть, клерикальный, православие, христианство, царство небесное, царство божие, настроение молитвенное, праведный, неправедный, религиозный, религия, философия (религия), страх, святой, святость, святыня, просветленный, просветление, светлый, спасение, спасаться, искушение, сан, священство, священный, страдать, столп, столпотворение, творение божие, рукотворенный, сотворить, уныние, унывать, учение, поучать, ученик, вероучение, утешение, утешительный, утешать, пророчество, церковность, богопочитание, богохульство, набожность, блаженство, блаженный* и др);

– религиозная лексика, называющая реалии чужой культуры (*шариат, сардарь, нукер, взять кровь, кровомщение, клятвопреступление, брамин, жрец, намаз, посаженная мать, шафер, аманат, оскоплять, скопец, обрезываться, адат, гяур, хазават, наиб, имам, мулла, муталим, муэдзин, мюрид, мюршид, шейх тарикат, мечеть, минарет, байрам, коран, ксендз, каноник, преосвященный, епископ* и др.), а также описывающая инокультурные обряды и традиции (*наклонить голову и приложить руки к груди; целовать полы черкески; я не брил два месяца головы, ногтей не стриг и пришел к ним. Патимат дала мне грудь, и я стал его братом; поднять глаза и руки к небу; стать на колени и поднять руки ладонями кверху и, закрыв глаза, прочесть молитву; отереть лицо руками, спуская их по бородам и соединяя одну с другою; совершить омовение* и пр.).

К первой группе также относим устойчивые выражения, имеющие в своем составе религиозную лексику (*Бог забыл; Бог прибрал; везде бог, везде люди; в руках Бога; Бог вразумил; Бог знает; Бог с ними; Бог свидетель; отдавать Богу душу; Бога не знать; Нет во мне бога; Бога забыть; спаси Бог (Христос); сохрани Боже (Господи); с Богом; слава Богу; Божью власть не руками скласть; без Бога ни до порога; кто Богу не грешен, царю не виноват; Богу угодно; больше Бога не будешь; як Бога кохам, ничего не будет; что велико перед людьми, то мерзость перед Богом; Бога искать; Боже мой; ей-богу; Бог даст; желаю вам вечный мир с Богом всемогущим; Бог велел; Бог велит пополам делить; Бог несет (дает); ради Христа; ради Бога; побойся Бога; кор-*

миться Христовым именем; помилуй Бог; Бог привел; Бог в помощь; чем Бог послал и др.).

Вторая группа вобрала в себя нравственную лексику, объединяющую морально-этические характеристики и понятия, в текстах Л. Н. Толстого соотносимые также с религиозной сферой (*великодушие, смущать, развращать, развращение, развратный, разврат, совращение, порок, гордый, возгордиться, гнусный, гадкий, гадливость, добрый, добродушный, недоброжелательство, добросовестный, добро, одобрительный, одобрение, добровольный, добродетель, добродетельный, зло, зловредность, злой, злодей, злословить, злодейка, злить, злоупотребление, злоба, злость, злобный, озлобиться, нравственный, безнравственность, достоинство, достойный, завистовать, зависть, завидовать, кротость, кроткий, скромный, корысть, бескорыстный, корыстолюбец, корыстоваться, польстить, лесть, лестный, прельщать, льстивый, льстить, льстец, легкомысленность, легкомысленный, милосердие, милосердный, милосердовать, милостивый, мужество, мужественный, мудрость, целомудрие, раскаяться, раскаяние, чистота, чистый, очищение, очищать, правда, оправдать, правдивый, воздерживаться, воздержание, праздность, праздный, пристойный, приличный, преданный, преданность, предать, подлый, подлость, подлец, похоть, вожделение, распутный, распутничать, распутство, правильная жизнь, робкий, робеть, совесть, усовестить, совеститься, постыдный, стыдливый, стыд, бесстыдный, самолюбие, самолюбивый, соблазн, соблазнять, оскорбление, оскорбить, совершенство, срамить, срам, сострадание, уважение, уважать, унижение, унизиться, храбрость, храбрый, хорошо, целомудрие, целомудренный, честный, честь, честолюбивый, обесчестить, бесчестие, сочувствие, сочувствовать, чуткий, развратник, соблазнитель, заблудший, изуверный, верный, порочный* и пр.).

Третью группу составляют книжные слова, имеющие разную стилистическую принадлежность, однако употребляющиеся автором при описании религиозно-нравственных исканий героев, а также связанных с ними размышлений автора. К ним относится лексика следующих разновидностей:

– научная (*вселенная, оплодотворенный, оплодотворение, познание, суждение, сущность, естество, существо* и т.п.);

– официально-деловая (*допрос, единогласно, доложить, доклад, меры, приобретение денег, присягать, присяжные, поправки, исправление должностей, упраздненный, предписание* и др.);

– общественно-политическая, свойственная публицистическому стилю (*общественный, общество, знамена, правление, правительственный, несправедливость, покоряться, противодействовать, неполитично, равенство, мертворожденные, зарождение, освобождение, свобода, справедливость* и др.).

– народно-поэтическая, отсылающая читателя к фольклорной традиции (*выручить, велено, горница, заветный, отрада, постылый, почитать, проведать, погибель, погубить, тужить, услужение, искусный, странный (странствующий), странствовать, странник* и т.п.);

– разговорная, просторечная и диалектная (*выпяченный, выменять, всяк, одурение, одурел, бездольный, полюбовник, погроб, помереть, усумниться, занапрасно, насилу, намернулся, образован (обручен, посватан), обещался, повыть, вытье, поминать о нем, справить, оправиться, одолевать, пьянствовать, пьяница, прокурат, брюхатая, выпростать, зачинать, возняться, спросить (попросить, чтобы дали), востроглазый, острый, приказать домой, помирать, чаять (надеяться), кончаться (умирать), отходить (умирать), завистовать, брезговать, одолевать, обождать, погост, лихой, сметливый, понатужиться, тошно, прибрать, потолковать, ухаживатель, усумниться, ходить (ухаживать за больным), обсуживать, издохнуть, правота, научать* и под.).

Необходимо отметить, что многие из выделенных лексем подвергаются авторской обработке, в результате чего часто либо приобретают окказиональный оттенок значения, либо меняют стилистическую принадлежность. Результатом подобных преобразований становится неповторимая индивидуально-авторская манера изложения, обладающая огромной воздействующей силой. Именно поэтому идеи Л. Н. Толстого, воплощенные в художественной форме, так трогают читателя, проникают в самые глубины его сознания и сердца.

Выводы. В состав корпуса славянизмов, используемых писателем при создании произведений 1900-х гг., входит значительное количество лексем разных лексико-семантических групп, а также обладающих в узусе широкой стилистической отнесенностью. Однако в художественном пространстве рассматриваемых текстов они выступают в качестве единой категории, выполняя стилеобразующую функцию. Полученные данные помогают расширить представление о славянизме как стилистической категории, а также отчасти восполнить имеющиеся пробелы в изучении творческой манеры Л. Н. Толстого.

Список литературы

1. Винокур, Г. О. Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. – М. : Учпедгиз, 1959. – 492 с.
2. Замкова, В. В. Славянизм как стилистическая категория в русском литературном языке XVIII в. / В. В. Замкова. – Л. : Наука, 1975. – 224 с.
3. Печурова, Е. А. «Истина» и «правда» в поздних произведениях Л.Н. Толстого / Е. А. Печурова // Вестник Северо-Восточного федерального ун-та им. М. К. Аммосова. – 2016. – № 3 (53). – С. 100-110.
4. Печурова, Е. А. Особенности именования духовных лиц в повести Л.Н. Толстого «Фальшивый купон» / Е. А. Печурова // Язык в слове, фразеологизме, тексте : коллект. моногр. (по материалам Междунар. науч.конф.). – Орел : ОГУ, 2015. – С. 361-369.
5. Печурова, Е. А. Славянизмы в повести Л. Н. Толстого «Божеское и человеческое» / Е. А. Печурова // Русская речь. – 2016. – № 1. – С. 13-17.

УДК 82.081

ЗНАЧЕНИЕ И ФУНКЦИИ ХРОНОТОПА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Сигова Кристина Валерьевна
старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Джелилева Хатидже Джаферовна
студентка 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. Статья посвящена хронотопу и его функциям. Рассматривается роль пространственно-временной категории в художественном произведении.

Ключевые слова: значение, функция, хронотоп, художественное произведение.

Abstract. The article is devoted to the notion “chronotop” and its functions. The role of the space-time category in the literary work has been considered.

Key words: significance, function, chronotope, literary work.

Постановка проблемы. Хронотоп, будучи единением пространственно-временных координат, представляет собой достаточно сложное явление, обусловленное жанром литературы. Несмотря на то, что многие ученые [1; 2; 4; 5; 6; 7] активно изучают данное понятие, в литературе остается актуальным вопрос о значении и функциях пространственно-временной категории.

Цель статьи – определить значение и функции хронотопа в художественном произведении.

Изложение основного материала исследования. Все виды искусства, в том числе, литература, отражают жизнь человека, мысли, поступки, переживания. Хронотоп – искомый элемент олицетворения индивидуально-авторского замысла писателя; с его помощью определяются особенности метода, стиля и своеобразие авторского мышления и мировоззрения. Он выступает основополагающим понятием исследования бытия, то есть «каждый факт, историческое событие, художественный памятник, <…> любое явление повседневной жизни неизбежно вписывается в систему пространственно-временных координат» [3, с. 69]. Следовательно, время и пространство в произведении представляют собой основные составляющие образа, способствующие целостному восприятию действительности, изображенной в тексте.

Хронотоп выполняет разнообразные функции, благодаря которым раскрывается смысл данного термина, он является средой для основных событий, описываемых автором. Пространственно-временной континуум имеет изобразительное значение, с помощью которого сюжетное конкретизируется, а время приобретает чувственный и наглядный характер. Прежде всего, данная категория необходима для того, чтобы событие стало образом, а происходящее в произведении должно рассматриваться с точным указанием времени и места его совершения, однако, именно хронотоп, даёт основу для его изображения; конкретизирует приметы времени.

В художественном произведении хронотопичен любой символ, язык, являющийся основным материалом для изображения образов; внутренняя форма слова, с помощью которой первоначальные пространственные значения переносятся на временные отношения. Временно-пространственная категория в литературе имеет существенное жанровое значение. Чтобы понять роль и назначение хронотопа в художественном произведении, необходимо проанализировать его основные функции.

Ключевая функция хронотопа – смыслообразущая; так, М. М. Бахтин считал, что «… всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов» [1, с. 406], то есть с помощью этой функции формируется повествование в художественном произведении, создается целостное восприятие художественной действительности, строится структура произведения и формируется смысл текста. Она подразделяется на онтологическую, антропоцентрическую, прагматическую, эстетическую, символическую; они необходимы для того, чтобы обеспечивать смысловой каркас произведения и сформировать значение хронотопа в различных конфигурациях.

Онтологическая функция заключается в том, что пространственно-временной континуум позволяет расшифровать картину мира автора, в связи с чем хронотоп становится средством познания художественного произведения [1, с. 15]. С помощью антропоцентрической функции определяется художественный смысл и конкретизируется направление исследования в произведении, например, «Мир» (модель пространства и времени) показан извне, как окружение героя или изображается изнутри, как сфера, включающая в себя мысли, намерения.

Прагматический аспект тесно связан с антропоцентрической функцией [8, с. 52]. Он представляет собой работу текста, так как в произведение вводится что-либо снаружи (другой текст, читатель или контекст), это необходимо для того, чтобы генерировать новые смыслы в реальность, что порождает прагматическую функцию, благодаря которой определяется пространство и время в произведении, передается восприятие происходящего. Одна из хронотопических функций произведения – эстетическая [6], так как любой текст – продукт эстетической реализации языка, то с его помощью может происходить трансформация в иные функции.

Символическая функция служит для объективной оценки явлений, вещей, пространства с точки зрения автора, так как образы-символы передают глубинную информацию, заключенную в хронотопе [8, с. 52]. Символы связывают континуум с реальным человеческим миром. Значит, онтологическая, антропоцентрическая, эстетическая, парадигматическая, символическая функции служат для создания смыслов в художественном произведении, следовательно, реализуют смыслообразующую функцию, которая представляет собой главную функцию хронотопа. Однако, наряду с данной функцией, существует жанрообразующая и сюжетообразующая, которые укрепляют внутренние закономерности произведения, составляя стержневой конструкт триединства функций.

Выводы. Хронотоп является формально-содержательной категорией произведения, то есть, это образ, который существует самостоятельно и воспринимается на ассоциативно-интуитивном уровне. Благодаря этому континууму в сознании читателя выстраивается ассоциации между художественным целым и окружающей действительностью. Пространственно-временной континуум – это необходимый элемент выражения индивидуально-авторского замысла писателя, имеющий сюжетное, изобразительное и жанровое значение, при этом обладающий множеством функций (жанрообразующая, сюжетообразующая, смыслообразующая, онтологическая, антропоцен-

трическая, эстетическая, парадигматическая и символическая), которые раскрывают роль и назначение хронотопа.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – Москва : Худож. лит., 1975. – 504 с.
2. Измайлов, Н. Г. Соотношение хронотопа с художественным методом / Н. Г. Измайлов // Проблемы комплексного изучения художественного творчества. – Киев : КГУ, 1980. – С. 162-166.
3. Иконникова, С. Н. Хронотоп культуры как основа диалога поколений / С. Н. Иконникова. Очерки : сб. статей. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 69-74.
4. Николаев, А. И. Основы литературоведения : учеб. пособ. для студ. филол. спец. / А. И. Николаев. – Иваново, 2011. – 255 с.
5. Николина, Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособ. / Н. А. Николина. – Москва, 2003. – 256 с.
6. Слепухов, Г. Н. Художественное пространство и время как объект философско-эстетического анализа : автореф. дис. … канд. философ. наук. – М., 1979. – 21 с.
7. Хализев, В. Е. Теория литературы : учеб. для студ. учреж. высш. проф. образов. / В. Е. Хализев. – 6-е изд., испр. – Москва, 2013. – 432 с.
8. Pavalko, P. U. Functions of space and time categories in a literary text / P. U. Pavalko // European journal of literature and linguistics, 2016. – P. 51-53.

УДК 378:81

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Шалацкая Кристина Викторовна

учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя школа №16 города Евпатории Республики Крым»

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ономастических знаний учителей начальных классов в процессе изучения спецкурса «Ономастика России: лингводидактический аспект».

Ключевые слова: лингводидактическая подготовка, ономастика, топонимика, антропонимика, методы исследования.

Abstract. The article discusses the problem of formation of onomastic knowledge of primary school teachers in the process of studying the course “Onomastics in Russia: lingua-didactic aspect”.

Key words: lingua-didactic training, onomastics, toponymy, onomastics, methods of research.

Постановка проблемы. Суть нынешней подготовки будущих учителей стала известной моделью профессионализма, которая отражает требования общества, а также научно обоснованное содержание профессиональных знаний, умений и навыков, и определяется необходимостью воплощения в жизнь Государственного образовательного стандарта образования [3], квалификационной характеристики учителя начальных классов [5].

Одной из основных задач подготовки педагогических кадров высших учебных заведений является предоставление качественной и квалифицированной педагогической учебно-воспитательной работы. Она предусматривает прежде всего комплекс мероприятий, среди которых приоритетным является предоставление будущим учителям необходимых базовых знаний и навыков, которые отвечают определенным квалификационным требованиям, формируют нужны профессиональные умения и возможности подать ученикам не только знания по определенных предметам, но и обеспечить всестороннее развитие личности.

Изложение основного материала исследования. На современном этапе развития педагогической науки и общества возрастают требования качественно нового подхода к самой идее образовательной и профессиональной подготовки молодого педагога. Он должен соответствовать потребностям, и перспективных задач: как профессионально, так и личностно. По мнению Ю. К. Картавой, «… современный учитель умеет креативно подходить к организации образовательного процесса, учитывать потребности конкретной школы, класса, способен быстро ориентироваться в информационном пространстве, постоянно совершенствует свой интеллектуальный потенциал» [6, с. 185]. Поэтому успешное применение на практике всех передовых технологий должно базироваться на умении осуществлять переход к индивидуальному отношению в обучении, развитию творческих способностей будущих учителей.

Одной из составляющих подготовки учителя начальных классов является лингводидактическая подготовка. Важным элементом в этом направлении является формирование ономастических знаний будущих педагогов. Ономастическая работа приближает педагога и ученика к глубинному пониманию принадлежности к родному народу, который живет на территории родного края, что имеет как исторические глубинные устои, так и перспективы поступательного развития [1, с. 76].

Предметом нашего исследования является формирование у студентов ономастических знаний, что обусловлено необходимостью в условиях национального возрождение русского общества повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, найти весомые средства педагогического воздействия на личность учащихся с целью повышения интереса к изучению родного языка. Имена собственные – это богатый материал, который поможет углубиться в историю и географию родного края.

Изучение русской ономастики в педагогическом институте поможет будущим учителям начальных классов иметь доступ к источникам русской духовности, культуры, возможность постоянно обогащать духовную жизнь, утверждать свое «я» в коллективе и обществе. Чувствовать единство с Российским государством, чувствовать единство с землей, на которой они живут, с народом – творцом и носителем русского языка. Цель курса – представить сведения о русской ономастике как разделе языковедческой науки, научить студентов использовать ономастические знания в работе с младшими школьниками.

В результате изучения спецкурса будущие учителя начальных классов должны знать: понятие «ономастика», «топоним», «антропоним», «зооним», «космоним», историю происхождения названия своего населенного пункта, этимологию своей фамилии и имени. В результате изучения спецкурса будущие учителя начальных

классов должны уметь: объяснять происхождение названий родных населенных пунктов и названий мелких объектов своего населенного пункта (*улиц, рек, озер, прудов, полей, лесов, урочищ*); этимологию своей фамилии и имени, а также прозвищ жителей своего населенного пункта; сочинять сказки, легенды, загадки, поговорки о родном крае с использованием собственных названий.

Основные задачи спецкурса:

- сформировать у будущих учителей начальных классов собственную мотивацию к использованию организационных форм ономастической работы в будущий педагогической деятельности за счет осознания гуманистической, личностно-ориентированной, социально-педагогической и психологической роли ономастический знаний в воспитании национально-языковой личности;
- сформировать, закрепить и расширить теоретические знания по основам работы младших школьников, развить умения и навыки самостоятельного осуществления основных организационных форм работы с младшими школьниками, а также умения и навыки научно- исследовательской работы в данной области педагогики;
- привлечь будущих учителей начальных классов к национально- культурным традициям родного края с учетом системы общечеловеческих ценностей и русской культуры, которые должны способствовать расширению поведенческого репертуара будущего педагога высшего педагогического образования в условиях поликультурной сферы образовательной среды страны;
- стимулировать потребность в постоянном, непрерывном самопознании, самосовершенствовании, самообразовании как условии повышения профессиональной компетентности, научного и общекультурного уровня готовности будущих учителей начальных классов;
- углублять и систематизировать знания будущих учителей начальных классов об опыте и достижениях предыдущих поколений русских;
- воспитывать чувство патриотизма, гордости за свой народ, желание работать на благо России;
- осуществлять эвристическую, поисковую деятельность, направленную на разработку различных форм для развития познавательной деятельности будущих учителей начальных классов;
- формировать умения будущих учителей начальных классов работать с различными источниками информации, подбирать и обрабатывать соответствующий краеведческий материал, готовить сообщения, выступления, рефераты, курсовые работы.

При создании программы должны быть соблюдены основные принципы ее построения: научности, систематичности, последовательности, преемственности в изучении материала; практической направленности на формирование умений организации краеведческой работы; соответствия образовательным запросам, социальному заказу государства, общества; создание возможностей для реализации концептуальных идей личностно ориентированного обучения, сочетание индивидуализации и дифференциации в учебном процессе; соответствия как соотношение между учебным материалом, уровнем знаний, умений и навыков будущих учителей начальных классов организации краеведческой работы.

Выводы. Программой изучения спецкурса по ономастике предусмотрено изложение материала с двумя модулями:

Содержательный модуль 1. Понятие об ономастике. Ономастика как лингвистическая дисциплина. Имя собственное как языковая категория. Разграничение имен собственных и общих названий. Переход имен собственных в общие и наоборот. Методы ономастических исследований. Основные этапы становления русской антропонимии. Происхождение имен собственных русских. Русские фамилии. Структурно-семантические типы фамилий русских. Русские прозвища, причины их возникновения. Мотивационная классификация современных индивидуальных прозвищ.

Содержательный модуль 2. Топонимика. Зоонимика. Космонимика. Понятие о русской топонимике, классификация топонимов. Макротопоним, микротопоним, мезотопоним. Гидронимы. Зоонимы, их становление. Космонимы и астрононимы. Хрематонимы.

Таким образом, рассмотрев основные аспекты изучения ономастики, мы предлагаем примерный план содержания учебных модулей.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Л. А. Бакуменко // Ономастика східних слов'я'н : тези доповідей наук. семінару. – К., 1996. – С. 9.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.
4. Либеров, А. Ю. Методическое обеспечение реализации образовательного стандарта нового поколения / А. Ю. Либеров // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 29-37.
5. Программы дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации). Достижения личностных, метапредметных и предметных результатов образования средствами линий УМК издательства «Дрофа». Особенности предметного содержания и методического обеспечения. – Москва : Дрофа, 2012. – 256 с.
6. Картавая, Ю. К. Лингвокультурологическая компетентность как составляющая профессионализма учителя-филолога / Ю. К. Картавая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2016. – № 2 (56) : в 2-х ч. Ч. 2. – С. 185–187.

УДК 821.133.1-2"16"

КОМЕДИИ Ж. Б. МОЛЬЕРА В КОНТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ДРАМАТУРГИИ XVII ВЕКА

Шалацкая Татьяна Петровна
старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Халик Олег Владимирович

студент 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье характеризована роль комедий Ж. Б. Мольера в развитии французской драматургии XVII века. Отображено новаторство драматурга, которое способствовало развитию французской драмы.

Ключевые слова: драматургия, комедия, писатель, Ж. Б. Мольер, новаторство, фарс.

Abstract. The paper describes the role of J. B. Moliere's comedies in the development of the French drama of the 17th century. The playwright's novelty that contributed to the development of the French drama is displayed.

Key words: drama, comedy, writer, J. B. Moliere, innovation, farce.

Постановка проблемы. Жан Батист Поклен, известный под именем Мольер, является основоположником жанра высокой комедии. Его творчество примечательно тем, что он сохранял народные фарсовые традиции и от одного произведения к другому постепенно вырабатывал новые принципы драматургического творчества. Мольер преодолевал идейную фарсовую ограниченность и, вооружившись опытом литературной комедии, пришёл к созданию новой жанровой формы, в которой жизненная достоверность изображённых характеров и нравов гармонично сочеталась с весёлой насмешливостью и широким гуманистическим взглядом на действительность.

Цель статьи – охарактеризовать роль комедий Ж. Б. Мольера в развитии французской драматургии XVII в.

Изложение основного материала исследования. Сформировалась французская комедия XVII в. на принципах итало-античной драмы. Установка на догматические каноны структуры комедии, крепнущий буржуазный рационализм выдвигают на первый план проблематику изображения характеров без низкого комизма положений, требуя от комедиографа не смешивать трагическое с комическим. Учет рекомендаций Людовика XIV и его двора позволил драматургу Ж. Б. Мольеру ориентировать произведение на запросы аристократов-потребителей, буржуа. В текстах противопоставлены поучительность и моральное воздействие развлекательности. Цель высокой комедии «исправлять нравы смехом» (*castigare ridendo mores*, формула франко-латинского поэта XVII в. Сантейля). Ж. Б. Мольер блестяще справился с реализацией данных задач, создав сатирическо-дидактическую комедию характеров, направленную против представителей дворянства и духовенства и формирующую классовое самосознание тянувшегося за дворянством мещанства [3].

Обладая комедийными приемами и композицией Ж. Б. Мольер поднял на высочайший уровень поэтический и прозаический язык комедии. Особенно значительны его заслуги в создании комедийных характеров, в которых максимальная обобщенность дополняется жизненной достоверностью. Имена множества персонажей Мольера стали нарицательными. Он один из самых известных драматургов мира: лишь только на сцене парижского театра Комеди Франсез – «Дома Мольера» – за триста лет его комедии были сыграны более тридцати тысяч раз. Ж. Б. Мольер оказал большое воздействие на дальнейшее становление мировой художественной культуры [4].

Сохраняя народные фарсовые традиции, при написании комедий, Ж. Б. Мольер научился слушать и слышать зрителя, вступать с ним в диалог, заставлять его смеяться. Сценической стилистикой игры драматурга являлись: преувеличение, шарж и карикатура. Ж. Б. Мольер перенимал ее у фарсеров. Самых знаменитых французских фарсеров тех лет, таких как Жодле и Гро-Рене, он переманивал в свою труппу, вместе с ними выходил на сцену, составляя отличный фарсовый дует [7].

В 40-е годы XVII века на французской сцене были представлены шедевры драматургии П. Корнеля: «Сид», «Гораций», «Цинна». Театральные пьесы, наполненные глубокой философской мыслью, гражданским пафосом, прививали зрителям чувство ответственности за весь мир ценой своего благополучия. Александрийский стих становится – показателем таланта драматурга и критерием его отменного вкуса. Фарсовая природа французской комедии проступает во многих пьесах 40-50-ых годов, среди которых выделяются комедии Сирано де Бержерака и Поля Скаррона. Сирано де Бержерак во время коллежских годов написал прозаическую комедию «Одураченный педант», где прототипом одного из персонажей стал директор коллежа Жан Гранжье, которого автор называл «коллежской крысой». Отдельные эпизоды данной комедии позже были заимствованы Ж. Б. Мольером для своих произведений. Видное место в истории французской литературы П. Скаррон получил благодаря своему лучшему сочинению «Комический роман». Здесь нет единства всего произведения, многочисленные эпизоды на каждом шагу прерывают главную нить повествования. Нередко у П. Скаррона в произведениях находится не объективное изображение реальной жизни, а несколько одностороннее, подчас даже карикатурное, приближающееся к типу «плутовского романа».

В 1658 г. Людовик XIV поддержал Ж. Б. Мольера и его труппу, с которой комедиограф выступал перед монархом. С того момента драматургом были созданы самые знаменитые его комедии, такие как «Смешные жеманницы» (1659), «Тартюф, или Обманщик» (1664), «Дон Жуан» (1665), «Мизантроп» (1666), «Скупой» (1668), «Ученые женщины» (1672), «Мещанин во дворянстве» (1670), «Мнимый больной» (1673).

Театральные историки установили, что Ж. Б. Мольер, при написании своих комедий следовал традициям народного театра и частично придерживался канонов классицизма. Он создал жанр социально-бытовой комедии, в которой буффонада и плебейский юмор сочетались с изяществом и артистизмом. Пьесы Ж. Б. Мольера были актуальны в то время, как и ныне, так как драматург затрагивал темы, близкие народу. Он высмеивал сословные предрассудки, ограниченность, ханжество, царившие в среде буржуа, аристократов, дворян и чиновников. Во всех этих явлениях мастер комедийного жанра обличал извращение человеческой природы.

Во время периода зрелости своего творчества, Ж. Б. Мольер уравнял свои комедии с социально-психологическими. На этом этапе драматургом были написаны такие комедии-интриги как «Проделки Скапена» и «Господин де Пурсоньяк», в которых автор обращается к первичному источнику своего вдохновения – к старинному фарсу. И в это время он все больше акцентирует полный весельем фарс, который лишен серьезных сатирических заданий. Ценитель «высокого стиля» и «классицизма» в художественной литературе Н. Буало

высоко ценил именно драмы Ж. Б. Мольера, считая комедиографа гением, но он отрицательно отнесся к его грубоватым пьесам «Проделки Скапена» и «Господин де Пурсоньяк» из-за шутовства и потаканья грубым вкусам народа, впоследствии чего, в литературоведческих кругах к ним относились немного пренебрежительно [2].

Как уже было отмечено, основной темой этого периода было осмеяние буржуа, стремящихся подражать аристократии и породниться с нею. На эту тему Ж. Б. Мольер углублялся в своих комедиях «Жорж Данден» (фр. George Dandin, 1668) и в «Мещанин во дворянстве». В первой комедии, разрабатывающей в форме чистейшего фарса популярный «бродячий» сюжет, драматургом высмеивается богатый крестьянин-«выскочка», который из глупой спеси женился на дочери разорившегося барона, открыто изменяющей ему с маркизом, выставляющей его в дураках и напоследок заставляющей его же просить у неё прощения. В «Мещанине во дворянстве» более остро разработана та же тема. Это одна из самых лучших комедий-балетов Мольера, при написании которой драматург использует близкий народу язык, и благодаря этому достигает легкой виртуозности в построении диалогов Ж. Б. Мольер продемонстрировал, как древнейший человеческий порок – тщеславие трансформируется в иных исторических условиях, когда финансы начинают играть в обществе более важную роль, чем аристократичность и родовитость. «Мещанин во дворянстве» – наиболее злобная сатира на буржуазию, подражающую дворянству, которая вышла из-под пера великого комедиографа.

В знаменитой комедии «Скупой» (L'avare, 1668), Мольер, творчески переосмыслив пьесу Плавта «Кубышка» (Aulularia), мастерски рисует отталкивающий образ скряги Гарпагона, чье имя стало нарицательным во Франции, влечение к накоплению которого приняло патологический нрав и заглушило все человеческие чувства. Ж. Б. Мольер в произведении «Тартюф, или обманщик» знакомит зрителя и читателя с еще одним персонажем, лишенным каких-либо человеческих достоинств – Тартюфом. Данное имя также стало нарицательным для народа, как олицетворение лицемерного человека.

В комедиях Ж. Б. Мольера «Тартюф» и «Дон Жуан» присутствовал ряд трагических черт, которые проступали через комедийное действие. А вот в комедии «Мизантроп» (Le Misanthrope, 1666) автор настолько усилил данные черты, что практически вытеснил всю комичность. Данная комедия является типичным примером «высокой» комедии, где присутствовал глубокий психологический анализ переживаний героев и их чувств, диалог персонажей преобладал над внешним действием, фарсовый элемент практически отсутствовал. Так, в творчестве Ж. Б. Мольера, комедия «Мизантроп» является отдельным, независимым от других, отличительным произведением.

В комедии «Смешные жеманницы» драматург сделал смелый выпад против преобладающей в аристократических салонах вычурности и манерности речи, тона и обхождения, что сильно отражалось в литературе и воздействовало на молодёжь, преимущественно на ее женскую часть. Пьеса была поставлена в Париже в ноябре 1959 года и имела ошеломляющий и в то же время скандальный успех. Комедия больно уязвила виднейших жеманниц. Позже, в своей предпоследней комедии «Ученые женщины» (фр. Les femmes savantes, 1672), драматург поставил проблему семьи и брака. Здесь Ж. Б. Мольер возвращается к теме «Смешных Жеманниц», но развивает её значительно обширнее и глубже. Объектом его сатиры считаются женщины-педантки, увлекающиеся науками и пренебрегающие прямыми семейными обязанностями.

Также Ж. Б. Мольер в своей последней комедии «Мнимый больной» (фр. Le malade imaginaire, 1673), ставит вопрос о распаде мещанской семьи. Драматург показал, что причиной этого явления становится мания главы дома Аргана, воображающего себя больным и являющегося игрушкой в руках нерадивых и невежественных врачей. Презрение Ж. Б. Мольера к врачам протекало сквозь всю его драматургию [1].

Практически все комедии Мольера относятся к жанру «высокой комедии», который автор сам и создал, но некоторые из них можно отнести и к другим жанрам. Так, например, комедии «Тартюф, или обманщик», «Скупой» и «Дон Жуан» относятся к жанру сатирической комедии, так как в них автор высмеивает общественные пороки и глупости. А такие комедии как «Мещанин во дворянстве» и «Мнимый больной» относятся к жанру комедии-балета, и по мнению И. А. Пузыревой, некоторые сцены из данных произведений являются величайшим достижением в плане ритмизации и балетизации [5, с. 39].

Существует гипотеза о том, что некоторые пьесы Ж. Б. Мольера принадлежат перу П. Корнеля и Ф. Кино. Данный вопрос обсуждается французскими авторами публикаций с начала XX века и по сей день, и знаменуется как проблема «Корнель-Мольер». Большое количество литературоведов анализировало произведения Ж. Б. Мольера, и, исходя из исследований, было выявлено, что 10 из 13 пьес с разной степенью вероятности атрибутированы П. Корнелю. В число данных произведений включены такие выдающиеся пьесы как: «Школа жен», «Школа мужей», «Мизантроп», «Тартюф» и прочие [6]. Проблема «Мольер-Корнель» мало изучена, поэтому оценена нами как научное предположение.

Выводы. Французская драматургия первой половины XVII века – это своеобразный синтез драм «высокого стиля» П. Корнеля и фарсовой комедии С. Бержерака и П. Скаррона. Во второй половине этого столетия великий комедиограф Ж. Б. Мольер достиг высот мастерства, гармонично соединив традиции народного театра и канонов классицизма. Создав жанр «высокой комедии» (социально-психологической), он внес огромный вклад в развитие не только французской, но и мировой драматургии. Ж. Б. Мольер демонстрировал высокие навыки в создании выразительных характеров действующих лиц и написании диалогов. Драматург развивал жанр комедии-балета («Мещанин во дворянстве», «Мнимый больной») в плане ритмизации и балетизации. Ж. Б. Мольер работал ради народа, хоть это и не всегда положительно отражалось на его творчестве. Но, несмотря ни на что, творчество Ж. Б. Мольера является актуальным, созданные им типы характеров встречаются и в нашей жизни.

Список литературы

1. Биография Ж. Б. Мольера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://biography.su/aktjory/moler-moler.
2. Еремеев, Л. А. Мольер / Л. А. Еременеев // УЛЕ. – Т. 3. – Киев, 1972. – С. 409.
3. Литературная энциклопедия : в 11 т. [Электронный ресурс] / под ред. В. М. Фриче, А. В. Луначарского. – Москва : Изд-во Коммунистической академии, Советская энциклопедия, Художественная литература, 1929–1939. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/2383.
4. Луков, Вл. А. Мольер Жан Батист. [Электронный ресурс] / Вл. А. Луков // Французская литература от истоков до начала Новейшего периода : [электронная энциклопедия]. – Режим доступа : http://www.litdefrance.ru/199/195.
5. Пузырева, И. А. Пластическое воспитание: (танец в драматическом театре) : учебное пособие / И. А. Пузырева. – Кемерово : КемГУКИ, 2012. – 82 с.
6. Родионова, Е. С. Лингвистические методы атрибуции и датировки литературных произведений : к проблеме «Корнель – Мольер» : автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.02.21 / Е. С. Родионова. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с.
7. Дунаева, Е. А. Эволюция фарса и фарсовые формы в высоких комедиях Мольера (к проблеме сценического текста в комедийном театре XVII века) : автореферат дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.01 / Е. А. Дунаева. – Москва, 2000. – 51 с.

УДК 821.161.1-09”19”

СИМВОЛИЧЕСКАЯ ДИХОТОМИЯ «СВОЁ / ЧУЖОЕ» В ПОВЕСТИ В. Г. РАСПУТИНА «ЖИВИ И ПОМНИ»

Шалина Марина Александровна

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала)ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Мусаелян Альвина Суреновна

магистрант кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ КФУ им. В. И. Вернадского

Аннотация. В статье рассматривается сущность и функциональные особенности мифо-фольклорной дихотомии «свое» – «чужое» в повести В. Г. Распутина «Живи и помни». Исследование показывает, что символическое деление времени войной, а пространства – рекой Атамановкой визуализирует и отделение героев от мира в иномирие, из жизни в смерть – физическую или духовную.

Ключевые слова: мифопоэтика, фольклор, топос, «свое», «чужое», символ, В. Г. Распутин.

Abstract. The article discloses the essence and functional features of the mytho-folkloric dichotomy “one’s” – “someone else’s” in Rasputin’s novel “Live and Remember”. The study shows that the symbolic division of time by war, and space by the Atamanovka River visualizes the separation of heroes from the world into another world, from life to death – physical or spiritual.

Key words: mythopoetics, folklore, topos, “one’s”, “someone’s”, symbol, V. G. Rasputin.

Постановка проблемы. Универсум художественного текста представляет собой некую модель действительности, которая несет отпечаток мировоззрения автора, его сформированной индивидуальной картины мира. Среди характеристик данной модели следует упомянуть бессознательно или сознательно помещенные писателем в текст фольклорные, мифологические образы, символы, которые нередко функционируют в произведении в качестве дополнительного ключа к раскрытию заданной проблемы.

Традиционное символическое разграничение пространства на «свое» и «чужое», уходящее корнями в глубь мифо-фольклорных представлений, остается актуальным и для мироощущения современного человека. Литература как эстетическая форма постижения мира отражает этот феномен. При изучении этнографических материалов и комплексов мифологических сюжетов, представленных в трудах Е. М. Мелетинского [1] и Д. Ф. Бирлайна [2], выявлены две распространённые структурные реализации членения мира: как существующего в определенных «земных» рамках, так и расширяющегося в дополнительные области «над» и «под». Одним из действующих инструментов деления мира является восприятие части действительности в формате «своего» и «чужого» пространства, так как мифологическое сознание строится, в первую очередь, на основе пространственного разграничения.

По мысли Е. М. Мелетинского, «… мифологические символы функционируют таким образом, чтобы личное и социальное поведение человека и мировоззрение (аксиологически ориентированная модель мира) взаимно поддерживали друг друга в рамках единой системы» [1, с. 169].

В. Г. Распутин, один из ярчайших представителей «деревенской прозы» в литературе XX века, использует мифопоэтические символы для укрепления идеи, провозглашающей духовность в народе, раскрывающей позиции «почвенничества» – возвращения к народно-национальным истокам, к патриархальной системе ценностей. Повесть «Живи и помни» можно по праву считать программным произведением автора. Текст служит богатым потенциями материалом для изучения мифо-фольклорных мотивов и проблем национальной ментальности. Выделенный план произведения был раскрыт аспектно в работах Н. Л. Новиковой [3-5].

Выделим и тот момент, что в народной аксиологической системе существенным было соотношение личности с целым рода или, позднее, социального окружения.

Цель статьи заключается в демонстрации – на основе образов главных героев повести, Андрея и Настёны Гуськовых, – «единой системы» произведения, созданной В. Г. Распутиным в повести «Живи и помни» и передающей возрождение или сознательное умерщвление духовности через осмысление себя в круге / вне круга других.

Изложение основного материала исследования. Сюжетные линии повести так или иначе строятся на проблеме, способствующей развитию конфликта, а именно, войны и человека в ней. Война в аспекте раскрытия внутреннего мира героев служит импульсом для определения аксиологических доминант личности, однако она не занимает центр образной и конфликтной системы повести, война подчеркивает символическое деление пространства и времени.

Основным локусом произведения является деревня Атамановка, которая в хронотопической модели пове-

сти представляет собой центр, ядро. Соответственно, мир и война как определяющаие его стороны находятся на периферии. Создание подобной структуры произведения говорит о двойной направленности, где акцент переносится из горячей точки в отдаленную область, в которой изображение разрушения традиционных и нравственных основ ощущается сильнее.

Иными словами, в критерии динамичности и масштабности изображаемого времени именно война и фронт должны занимать центр модели повести, между тем Атамановка, которая «…лежала она одиноко и потихоньку да помаленьку, еще с довоенных лет, хирела…» [6] выдвигается из него. Но, так как временная характеристика произведения служит лишь рамками, а не фактором, акцент смещается: ядро и центр меняются местами, а сама деревушка «оживает», представляя собой раскрытые в полной мере или частично судьбы героев.

Итак, определившись с основным параметром модели, перейдем к ее структурным частям.

1. Пространство модели

Пространство произведения делится на «своё» и «чужое» как минимум дважды. Первое деление, которое читатель воспринимает в виде исторического фона, происходит за рамками сюжета. *Война* разбивает мир на «чужую» сторону врага и «свою» сторону Родины, земли отчего дома. Данное изменение вызывает и разрыв внутричеловеческих отношений: где была общность «мы», там появилось разделение на «я и мое горе», «я и мое счастье». Стоит вспомнить героиню повести Надьку, потерявшую мужа на фронте и оставшуюся с тремя детьми на руках: «Для ее жизни, как и для любой жизни, нужен был мир, но теперь, когда он наступил, Надька с тревогой думала о том, что теперь и ясней, резче, безжалостней обозначится счастье одних и несчастье других» [5].

Здесь же следует уточнить, что в основе каждого параметра лежат взаимоисключающие признаки. В своей антонимичности они передают смысл борьбы (как борьбы внутренней, личной, так и «молчаливого» сопротивления трагедии человечества). Где война породила разрыв, там она способствовала сплочению, особенно это заметно в метонимических конструкциях: «и Атамановка встрепенулась», «Атамановку к тому времени уже встряхнуло» [6].

Второй раз символическое пространственное деление реализовано в образе реки Ангары, которая вмещает в себе дополнительную семантику. Река как прообраз горизонтального определения мира разграничивает пространство на «мир» и «иномирие». Сюжетно мы воспринимаем всё, что касается территории деревни, в качестве «своего» (то есть безопасного) топоса, а то, что происходит за ее пределами, за рекой – миром «чужого». Здесь уже само ядро – Атамановка – сужается, образуя различные по смысловой наполненности зоны. Именно в «чужом» Андрей Гуськов и теряет себя как личность, поэтому земля «за рекой» действует образно, отображая разложение человеческой души. Пространственное деление переходит в инструмент дополнительной прорисовки внутреннего мира героя.

Река как символ смерти отражается и в сюжетной линии Настёны. Вспомним, как героиня невольно причалила к кладбищу утопленников, которых вылавливал и хоронил за деньги Мишка-батрак, «и мыла, мыла потом руки, которыми хваталась за глинистую, липкую могильную землю» [6]. В этом смысле вода представлена дуалистичным символом – символом жизни и смерти.

Таким образом, река Ангара функционирует как пространственный делитель и как инструмент дополнительного изображения героев: пересекая реку, Настёна с каждым разом больше становилась «чужой» и меньше ощущала себя среди людей «своей», в то время как Андрею для полного отчуждения хватило одного пространственного перехода.

2. Человек в модели «своё – чужое»

Война как один из элементов пространственного деления влияет и на время: мир каждой отдельной личности превратился в «Я до войны», «Я сейчас» и (возможное) «Я после», где жизнь, оказывается, «может длиться год за годом, десятки лет, как у деревьев или камней: время здесь имело другие измерения» [6].

Изменения, произошедшие с личностью, выражаются и в особом восприятии времени: « А это *мы* сидим счас, Андрей? Или *те, другие*, которые косили?», – спрашивает Настена у мужа-дезертира [6. – Курсив наш. – М. Ш., А. М.]. Воспоминания и размышления Андрея Гуськова подводят к мысли о возможности существования разных версий «Я», закреплённых на витках времени и зависящих от хода истории: война как первый и доминантный делитель ломает систему восприятия самих себя, поэтому Гуськов и приходит к выводу, что стали они с Настеной «*третьими*»: «Не знаю. Не те и не другие, наверно, а третьи. Была война... все было» [6]. Но именно память, которая является вневременной, внепространственной, нерушимой связью во всех параллелях мира, допускает возврат к прежней «версии»: «Нет… Это мы, мы, Настена. Счас это мы» [6].

Следует сказать о том, что и Андрей, и Настена часто приписывают действительности особые метафизические свойства, ощущая над собой нечто большее: «…его привела сюда чья-то указывающая рука», «… думал о госпитальном начальстве, словно о какой-то потусторонней силе, <...> которую <…> не выправить, как невозможно очурать грозу…», «…что-то подтолкнуло ее так сказать, неспроста это вышло», «Судьбой ли, повыше ли чем, но Настене казалось, что она замечена…» [6].

Герои ощущают на себе действие древних христианских традиций, которые жестко искоренялись советской властью. Так, в православии муж и жена суть «едина плоть». Настена, неуклонно следуя принципу «муж и жена одно» [6], не только берет на себя ответственность за преступление мужа (дезертирство), но и считает себя равно совиновной. Связь супругов Гуськовых передается через *обоюдные сны*, то есть через общее сознание, сознание на двоих. Через сон они доверяются друг другу, открывают свои страхи и желания, это способствует их сближению, которое возможно лишь через соединение душ: «Может, то душа моя к тебе наведывалась», – предполагает Андрей [6].

В повести В. Г. Распутина особое значение имеет проблема закона, который преступают герои. Всем художественным содержанием произведения писатель демонстрирует, что главным является не «писаный закон», то есть не закон государственный, а закон «неписаный», нравственный. Закон, который нарушен Андреем Гуськовым, – это отказ от единения, от гармонии, проявляющейся в связи человека с Высшим началом. Соответственно, фольклорная символика предстаёт первым слоем для выражения нарушаемого нравственного Закона, выраженного в христианстве.

Если первый параметр устанавливается в произведении в большей степени как структурный элемент, лишь дополняющий сюжет, то процесс перехода Андрея Гуськова из позиции «свой» в позицию «чужой» совмещает в себе разные функции. Во-первых, данные изменения можно назвать стадиальными, представляющими собой ступени: с каждой из них Андрей всё дальше от ядра, дальше от нравственного кодекса. Во-вторых, они тесно связаны с сюжетом.

Мы выделяем три позиции переходности, которым подвергается главный герой повести Андрей Гуськов:

1) чужой как зверь: Гуськов, отделенный от «своей Атамановки», оторванный от реальной жизни, требующей соблюдения правил, состоящей в общности, уподобляется волку. Происходит замена слова, уклада человеческого на звериный вой, звериное существование: «…пускал над тайгой *жалобный* и *требовательный*…», «…впервые за много волчьих дней согрелся…» [6].

2) чужой как потусторонний: «Его нет, а я вижу и слышу как живого» (воспоминания об умершем друге) [6]. При этом сам Андрей не осознаёт в полной мере своего отделения, он удивляется, ностальгирует. Следующие контексты усиливают отдаление и «расчеловечивание» личности: «…желание досадить <…>, почувствовать себя словно причастным к их судьбе…» [6], «так или иначе его существование должно сказываться на других, иначе он мертвец, тень, пустое место» [6]. Под действием гордыни, Андрей из состояния слабости, неуверенности резко переходит в состояние гнева, животного страха и агрессии, вытравливает в себе чувство вины, замещает его обидой. Герой перекладывает ответственность на рок, превращается в человека, которого влечёт зло и желание состояться за счет причинения зла. Не имея возможности жить, он хочет лишать этой возможности других, что действительно происходит на конечной ступени разлада и его духовной трансформации.

3) чужой как носитель зла: окончательный распад личности Андрея и показательное изображение его моральной деградации происходят в сценах убийства косули и теленка (убийство ребенка на глазах матери): «Он и сейчас не знал, только ли ради мяса порешил телка или в угоду чему-то еще, поселившемуся в нем с этих пор прочно и властно» [6]. Эмоциональное наполнение эпизодов акцентирует внимание читателя на невозможность возврата героя. Война предусматривает смерть, но они расположены на периферии, они отдалены от Андрея Гуськова, от жителей Атамановки, от читателя, поэтому смерть, совершающаяся не на фронте, произошедшая расчётливо, в угоду чему-то непонятному, но ощутимому со страхом самим героем, и реализована как завещающий пункт.

Выводы. Непосредственное взаимоисключающее, но и взаимосвязанное деление проявляется не только в общем содержании повести – деление на «своё и чужое» повторяется в ведущих символах произведения. Двойственность символического наполнения элемента воды, деление пространства на центральную и периферийную зону, влияние масштабной катастрофы войны на общность и разъединение людей, восприятие их как отделенной или связанной части.

Параллель «свой – чужой» помогает выстроить структуру как самого произведения, так и отдельных его элементов, найти стержень и путь правильного раскрытия заложенных символов, воспринять принципы и идеи аксиологической картины мира автора. Благодаря выделенной дихотомии раскрывается и художественная задача писателя – демонстрация отпада части от целого. Общество в своем единении подобно Космосу, который в контексте произведения «Живи и помни» питается от высшего Закона. Гуськов, предав Родину и, следовательно, предав Закон, отрывает себя от Космоса и уходит в полное расщепление. Настёна же в телесно-духовном единении с мужем повторяет уход, лишая себя связи с Духом, с почвой, с народом.

Список литературы

1. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – 3-е изд., репринт. – Москва : Восточная литература, РАН, 2000. – 407 с.
2. Бирлайн, Дж. Ф. Параллельная мифология / Дж. Ф. Бирлайе ; пер. с англ. А. Блейз. – Москва : КРОН-ПРЕСС, 1997. – 336 с.
3. Новикова, Н. Л. Фольклорная символика в художественном пространстве повести В. Г. Распутина «Живи и помни» / Н. Л. Новикова // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2011. – С. 237–243.
4. Новикова, Н. Л. Мифологический мотив «явление потустороннего гостя» в повести В. Г Распутина «Живи и помни»/ Н. Л. Новикова // Вестник БГУ. – 2013. – С. 184–188.
5. Новикова, Н. Л. Война и крестьянский мир в русском фольклоре и повести В. Г. Распутина «Живи и помни» / Н. Л. Новикова // Вестник БГУ. – 2009. – №10. – С. 208-215.
6. Распутин, В. Г. Живи и помни / В. Г. Распутин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : e-reading.club/ book.php?book=47675.

УДК 811.161.1'38

ОБРАЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТОВ В ЭПИСТОЛЯРНОМ ЖАНРЕ С. ЕСЕНИНА

Шевченко Алла Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Гончарук Оксана Сергеевна
магистрант 1 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье исследована переписка С. Есенина как целостный текст, изложены основные формы этикетных конструкций; проанализированы основные формы обращений, которые были замечены в письмах автора; систематизированы научные подходы литературоведов к изучению обращения как средства адресации эпистолярного жанра; раскрыто оригинальный характер мировоззренческой системы поэта, своеобразие философско-эстетической концепции взаимодействия человека и мира.

Ключевые слова: эпистолярий, свободное обращение, несвободное обращение, препозиция, интерпозиция, постпозиция.

Abstract. The article examines the correspondence of S. Esenin as a holistic text, sets out the basic forms of etiquette formulas; analyses the main forms of address found in the author's letters; systemizes scientific approaches of literary critics to the study of address as a means of addressing in the epistolary genre; reveales the original character of the philosophical system of the poet, the uniqueness of the philosophical and aesthetic concepts of interaction between man and the world.

Key words: epistolary, free circulation, non-free usage, preposition, interposition, postposition.

Постановка проблемы. Важной составляющей литературного наследия писателя или поэта является его эпистолярий, самый важный первоисточник для рецепции художественного мира художника. В письмах по-особому раскрываются характеры мастеров художественного слова, их художественно-эстетические поиски, глубокий нтеллектуализм и общественная активность. На уровне человеческого общения проявляется особенность речевого этикета, который представляет собой систему специально предназначенных формул, выражений, образовавшихся в процессе исторического развития народа. Эти формулы отражают особенности языкового сознания и основные черты ментальности, а именно, искренность, доброжелательность, терпеливость. Задача эпистолярного жанра и заключается в том, чтобы обратить внимание на личность адресата, на понимание этим человеком тех событий, в которых он принимает участие, или которые оценивает, на мотивы его поведения.

Среди этикетных конструкций внимание С. Есенина было сосредоточено на формуле обращения, поскольку автор считал, что обратиться к человеку – значит предоставить партнеру роль адресата. По мнению А. Н. Шевченко, «… актуальность данного исследования определяется общей тенденцией в пределах современного языкознания к комплексному анализу языковых явлений, к интеграции различных научных парадигм» [9, с. 419], к определению обращения как средства адресации, установления контактов, а также потребностью исследования функционально-коммуникативного потенциала обращения в эпистолярном тексте. Целевые установки, которые присутствуют в общении, являются специфическими для каждого говорящего, начинающего речевое действие. Никакое общение невозможно без учета правил речевой этики (употребление слов со стандартными языковыми формулами, которыми люди привлекают к себе внимание и обращаются друг к другу, одновременно проявляют и поддерживают вежливую тональность, уважение, сдержанность, такт).

Обращение как средство адресации рассматривали в своих работах такие ученые как В. Е. Гольдин [1], Л. П. Рыжова [4], Н. И. Формановская [7], А. А. Шахматов [8], Т. Е. Янко [10] и др.

Цель статьи – определить основные формы обращения, используемые поэтому как средство установления контакта в эпистолярных текстах; выявить индивидуальный стиль при оформлении текста письма. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: охарактеризовать особенности обращений; исследовать функциональные аспекты написания писем С. Есениным.

Изложение основного материала исследования. В языкознании существует взгляд на обращения как единицы коммуникативного уровня: термин «обращение» больше семантический, чем грамматический. Так, Н. И. Формановская отмечает, что «… обращение является одной из наиболее частотных коммуникативных единиц» [7, с. 84]. Лингвист рассматривает обращения в фатической функции как средство установления контакта. Н. Федорченко видит смысл указанной функции в поддержании контакта [6, с. 15].Большинство языковедов утверждают, что основными инвариантными функциями обращения с позиции речевой деятельности можно считать номинативную (функцию называния адресата) и апеллятивную (функцию воздействия на адресата) [1; 3; 4].

В ходе исследования мы определили, что в зависимости от того, выделяет ли просто говорящий адресата из числа других лиц, или называет личность с особой интонацией, желая подчеркнуть социальный статус, возрастные особенности или ранговые отношения лица, к которому обращается, можно выделить три функции обращений: номинативно-контактную, этикетную, вокативную. Функциональные проявления обращений могут быть различными в зависимости от коммуникативной ситуации. Также необходимо учитывать, что обращение как актуальный компонент ситуации в одном употреблении может реализовать несколько функций, которые зависят от конкретного коммуникативного задания. Важной функцией обращения является номинативно-контактная функция, сочетающая в себе эмоционально-оценочные, экспрессивные возможности наименований адресата речи. В ее функциональное проявление включено не только выделение адресата речи, но и установление и удержание контакта с адресатом.

В зависимости от позиции и места в эпистолярном тексте В. П. Проничев все обращения разделял на свободные и несвободные [3, с. 55]. Н. И. Улиссова считала, что если обращение может выступать как самостоятельное высказывание, то это «свободное» обращение, а если такое обращение находится в рамках предложения, то она определяла его как «несвободное» [5, с. 69]. Свободным обращениям свойственна препозиция, а несвободным – интер- или постпозиция.

Анализ эпистолярных текстов С. Есенина показал, что автор отводил обращению особое место, поскольку благодаря этой единице он мог устанавливать и поддерживать речевой контакт с собеседником и одновременно регулировать представление о ситуации общения в целом, а также мог находить и обозначать ролевые позиции партнеров, социальные и личные взаимоотношения, что указывает на оригинальный характер мировоззренческой системы писателя.

В нашей работе мы обратили внимание и на то, что С. Есенин в своих текстах использовал как свободные, так и несвободные обращения. Чаще всего встречается препозиция (свободное обращение), поскольку для писателя главным было – установить контакт с собеседником и привлечь его внимание, что указывает на своеобразие философско-эстетической концепции взаимодействия человека и мира в эпистолярии писателя. Например: свободное обращение выполняет контактоустанавливающую функцию и находится в письмах писателя в начальной позиции (т.е. по мнению писателя это своего рода «призыв собеседника»): *«Мария Парьменовна!...»* [2]. Если же обращение находится в середине, то это интерпозиция, т.е. обращение уже не может выполнять функцию привлечения внимания, поскольку внимание уже сконцентрировано и беседа, как правило, продолжается: *«Я очень много думал, Разумник Васильевич, за эти годы, очень много работал над собой, и то, что я говорю, у меня достаточно выстрадано»* [2]. Обращение к человеку в конце высказывания – это постпозиция: *«Конечно, всего, что хотелось бы сказать Вам, не скажешь в письме, милая Женя!»* [2].

Необходимо отметить, что С. Есенин использовал еще такие формы при обращении как «ты» / «Вы». Это зависело от различных факторов, например:

1) степень знакомства коммуникантов. «Вы» применялось преимущественно в общении с незнакомыми или малознакомыми адресатами, а «ты» – с близкими людьми. Но, когда малознакомые для С. Есенина собеседники сближались с ним, то писатель менял форму «Вы» на «ты»;

2) официальные / неофициальные обстоятельства. «Вы» писатель использовал в официальных обстоятельствах, а «ты» – в неофициальных;

3) взаимоотношения коммуникантов. С. Есенин использовал «Вы», когда отношения с его адресатом были сдержанными или вежливыми, «ты» применял, когда отношения были дружескими;

4) равенство / неравенство статусно-ролевых позиций партнеров. Если партнер писателя был равным с ним по статусу или возрасту, тогда применялась форма «ты», если нет, то форма «Вы».

Обобщая сказанное, можно привести упрощенную матрицу «ты / Вы» общения.

Название / №	***Ситуации обращения на «Вы»***	***Пример***	***Ситуации обращения на «ты»***	***Пример***
1 1	при обращении к незнакомому адресату	*«Уважаемый Григорий Дмитриевич! Сегодня получил я послание Ваше»* [2]	при обращении к хорошо знакомому адресату	*«Ты узнай, Володя. Меня беспокоит то, что я отослал им стихи, а ответа нет»* [2]
2 2	в официальной обстановке общения	*«Уважаемый Сергей Александрович! Литературно-художественный отдел Госиздата напоминает Вам, что истекает срок представления всего материала для Вашего собрания сочинений. Отдел просит сдать этот материал в течение трех дней»* [2]	в неофициальной обстановке при дружеских отношениях	*«Ты сама, Маня, этим вопросом мучаешь меня. Забудь об этом. Я стараюсь всячески забыться, надеваю на себя маску – веселия, но это еле-еле заметно. Хотя никто, я думаю, не догадывается о моей тоске»* [2]
3 3	в вежливом отношении к равному или старшему (по возрасту)	*«Уважаемый Константин Константинович. Глубоко признателен вам за охарактеризование моего творчества. – Не печатая и не читая устно стихов, я перед этим находился в периоде духовного преломления, и вы ясно описали этот перелом – до того, что я даже поражаюсь»* [2]	к равному или младшему (по возрасту или положению)	*«Милый Толя! Черт бы тебя побрал за то, что ты вляпал меня во всю эту историю»* [2]
4 4	отношения с адресатом сдержанные	*«Дорогой Ефим Яковлевич! Я помню, Вы в Ленинграде благосклонно обещали мне: распорядиться выслать причитающийся гонорар или аванс за мою поэму. Час моего финансового падения настал, и я обращаюсь к Вам…»* [2]	отношения с адресатом дружеские	*«Гришуньчик милый!... Ждем тебя на дому»* [2]

Выводы. Анализируя выше сказанное, можно сделать выводы, что благодаря обращению С. Есенин устанавливал и поддерживал речевой контакт с собеседником, регулировал представление о социальных и личных взаимоотношениях. Писатель правильно и уместно использовал этикетные конструкции обращения, и все это свидетельствует о наличии у автора высокого уровня культуры, воспитанности и вежливости. Следовательно, использование обращений в эпистолярных текстах отражает широту спектра функционально-коммуникативных проявлений обращения в творчестве С. Есенина. Анализ основных форм обращений в эпистолярии автора зависел от различных факторов: статусных отношений собеседников, степени официальности ситуации общения, характера их взаимоотношений в прецедентных ситуациях общения.

Список литературы

1. Гольдин, В. Е. Обращение. Теоретические проблемы / В. Е. Гольдин. – Москва : Либроком, 2009. – 136 с.
2. Есенин, С. А. Том 6. Письма [Электронный ресурс] / С. А. Есенин. – Наука, 1999. – Режим доступа : https://royallib.com/book/esenin_sergey/tom_6_pisma.html.
3. Проничев, В. П. Синтаксис обращения : (на материале рус. и сербохорват. яз.) / В. П. Проничев. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – 88 с.

4. Рыжова, Л. П. Обращение как компонент коммуникативного акта : автореф. дис. … канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» [Электронный ресурс] / Л. П. Рыжова. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-pragmaticheskogo-napravleniya-vo-frantsuzskom-yazykoznanii.
5. Улиссова, Н. И. Свободное и несвободное обращение / Н. И. Улиссова // Лингвистика и проблемы стиля. – Ленинград : Наука, 1977. – С. 68–73.
6. Федорченко, Н. А. Имена существительные и местоимения в функции обращения и подлежащего в структуре побудительных предложений / Н. А. Федорченко // Вопросы изучения русского языка. – Ростов-на-Дону, 1960. – С. 14–17.
7. Формановская, Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – Москва : Русский язык, 2002. – 213 с.
8. Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – Москва : Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.
9. Шевченко, А. Н. Проблема классификации повтора / А. Н. Шевченко // Молодая наук : сб. науч. трудов науч.-практ. конф. для студентов и молодых ученых, 27-28 октября 2017 г., г. Ялта / науч. ред. Н. Г. Гончарова ; редколл. Г. А. Штофер, О. В. Красникова, О. И. Лященко, А. А. Хоришко. – Симферополь : ИТ «Ариал», 2017 – С. 419–421.
10. Янко, Т. Е. Русские обращения: словарная информация и вокативные конструкции / Т. Е. Янко // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды Междунар. конф. «Диалог' 2009 по компьютерной лингвистике и ее приложениям». – 2009. – С. 574–579.

УДК 811.111

ОСОБЕННОСТИ ХРОНОТОПА ЛИТЕРАТУРНОГО ДИСКУРСА

Адамчук Анастасия Алексеевна
студентка 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменская Ирина Борисовна

Аннотация. В статье проанализированы особенности хронотопа литературного дискурса в художественном произведении, сделан вывод о специфике хронотопа литературного дискурса.

Ключевые слова: хронотоп, дискурс, литература, особенность.

Abstract. The article analyzes the features of the chronotope of literary discourse in the work of art, concludes the specificity of the chronotope of literary discourse.

Key words: chronotop, discourse, literature, feature.

Постановка проблемы. Дискурс как сложнейшее коммуникативное явление, которое обладает своими отличительными особенностями по сравнению с феноменами текста, речи и коммуникативного акта, исследовалось многими учеными (Н. Д. Арутюнова, Т. А. ван Дейк, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, В. В. Красных, Я. Петефи, Ю. С. Степанов, В. И. Тюпа и др.), большинство из которых связывают отличительные черты дискурса с процессом и результатом речевого действия, выводя их из природы социально обусловленной вербализированной деятельности. В художественном дискурсе наиболее целостно и эффективно отражаются, транслируются и сохраняются аксиологические ориентиры эпохи и нации. С целью определения ценностных параметров дискурсивный анализ традиционно фокусировался на исследовании произведений художественной литературы. Вышесказанное актуализирует анализ хронотопа литературного дискурса, поскольку именно хронотоп, согласно мнению исследователей (М. М. Бахтин, А. И. Ковтун, Ю. М. Лотман, В. Е. Хализев, У. Эко и др.), является основополагающей категорией осмысления человеческого бытия, отражающей систему взаимоотношений человека с окружающей его действительностью.

Целью статьи является раскрытие особенностей хронотопа литературного дискурса.

Изложение основного материала исследования. Поскольку содержание понятия «дискурс» обусловлено сферой научного бытования этой междисциплинарной категории, в настоящем исследовании под дискурсом будет пониматься речевая деятельность, формирующая вербальное пространство между участниками определенной деятельности, и текст как результат такой деятельности с учетом его коммуникативных и экстралингвистических характеристик. Трактовки литературного дискурса синтезируют не только лингвистические, но и философские, идеологические, социологические аспекты модели дискурса [4]. Художественная литература является результатом словесного творчества, и ее единственным инструментом выступает слово, реализующее иной диапазон функций в контексте литературы по сравнению с его функциями в других коммуникативных сферах: «Искусство слова – это единственная коммуникативная сфера, где к основным целям общения относится эстетическое воздействие, а эстетическая функция языка из вторичной переходит в разряд базовых» [5].

В. А. Андреева [1], понимая литературный дискурс как процесс опосредованного временем и пространством взаимодействия автора и читателя, подчеркивает центральное место текста в литературном дискурсе и называет его единственным гарантом литературного дискурса. Текст художественной литературы имеет специфические особенности. Так, «… в художественном тексте, в отличие от других текстов, внутритекстовая действительность (по отношению к внетекстовой) имеет креативную природу, т.е. создана воображением и творческой энергией автора, носит условный, вымышленный, характер» [7]. К наиболее важным особенностям текстов художественной литературы относят также функционирование языка в качестве «… материала искусства, подобно тому, как мрамор является материалом искусства скульптуры, а холст и краски – материалом живописи [5].

В. Е. Чернявская [10] рассматривает литературный дискурс как коммуникативно-прагматическую стратегию текстообразования, определяющую отношение художественного мира литературного произведения к действительности, которое реализуется, прежде всего, в субъективно-ценностном аспекте хронотопа, обусловливающего, в свою очередь, жанровые модификации и композиционные особенности литературного произведения.

Благодаря своему философскому, историко-культурному, мировоззренческому и жанрообразующему потенциалу, хронотоп литературного дискурса остается одним из актуальных предметов литературоведческих исследований (Ю. М. Лотман [6], В. Е. Хализев [11], У. Эко [12] и др.), фокусирующихся на роли, значении и функциях

времени-пространства в структуре целостного художественного единства. Хронотоп – это не просто обязательный компонент отражения индивидуально-авторской картины мира каждого писателя, это комплексная характеристика, отражающая особенности художественного метода моделирования реальности и обусловливающая особенности индивидуального стиля автора как модификации своеобразия национального мышления [9].

Исследователи выделяют следующие функции хронотопа литературного дискурса [3]: обеспечение художественного единства литературного произведения в его отношении к реальной действительности; организация пространства произведения; создание соответствующих локально-темпоральных ассоциаций в сознании читателя. Само художественное произведение становится своеобразным участником коммуникации вследствие того, что его хронотоп пересекается с хронотопом читателя.

Хронотоп, как и любая другая составляющая структуры литературного произведения, является формой выражения авторского сознания. При этом он выступает в качестве формы объективации авторского сознания, так как участвует в создании иллюзии реальности художественного мира. Выражение авторской позиции через пространственно-временную организацию текста осуществляется посредством связи хронотопа с такой формой субъективации авторского сознания, как повествователь [8].

Компонентами хронотопа литературного дискурса выступают художественные время и пространство, или смоделированная вербальными средствами действительность в ее пространственно-временных координатах.

И художественное время, и художественное пространство могут носить конкретный и абстрактный характер. Если абстрактно время, то абстрактно и пространство, и наоборот. Абстрактный хронотоп обладает большим уровнем условности, это «всеобщие» пространство и время. Такой хронотоп никак не влияет на художественный мир произведения, он не связан с особенностями действия. Конкретный хронотоп, напротив, связывает изображенный мир с различными реалиями и влияет на всю структуру произведения.

Пространство также характеризуется как открытое или закрытое, целостное или дискретное [2]. Закрытое пространство – это дома, музеи, театры. Здесь необходимо описание предметов быта и атмосферы в здании. Открытое пространство – это природа. Дискретное пространство – это условное пространство. Например, у писателей-символистов функцию пространства выполняет образ зеркала. Иными словами, в литературном дискурсе образ превалирует над действительностью, и в этом абстрактном контексте развивается герой. Наиболее абстрактное пространство характерно для романтизма и лирики, а вот реалистическое произведение нельзя оставлять без деталей быта.

Хронотоп обусловливает образ человека в данном художественном мире. Этот образ всегда существенно хронотопичен, так как время и пространство определяют направление отношений человека с миром. В художественном тексте автор имеет полное право создавать новый мир по своему усмотрению. Поэтому время и пространство здесь могут претерпевать всевозможные трансформации.

Мир героя, мир автора и мир читателя соотносятся, образуя своеобразное пространственно-временное целое. Мы, как читатели, переживаем процессы, которые связанны со временем и пространством: очертания ландшафта, городов, стили прошедших эпох и т. д. Мы переносимся в другой мир, созданный писателем в совершенно другом пространстве и времени. Происходит опосредованная временем и пространством коммуникация, в которой коммуникантами выступают читатель и автор, представленный у художественном тексте повествователем и персонажами.

Выводы. Специфика хронотопа литературного дискурса обусловлена его бытованием в сфере художественной литературы. Под литературным дискурсом понимается категория текста или же вся художественная речь, отражающая картину мира писателя. Хронотоп в художественной литературе выступает как компонент отражения индивидуально-авторской картины мира каждого писателя, как характеристика, обусловливающая особенности индивидуального стиля автора как модификации своеобразия национального мышления. Основными особенностями хронотопа литературного дискурса являются: многомерность с природой литературного произведения; диалектическая система; отображение действительности во всем её многообразии; линейность.

Список литературы

1. Андреева, В. А. Литературный нарратив: текст и дискурс : [моногр.] / В. А. Андреева. – Санкт-Петербург : Норма, 2006. – 183 с.
2. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – Москва : Худож. лит-ра, 1986. – С. 121-291.
3. Иконникова, С. Н. Хронотоп культуры как основа диалога поколений // Иконникова С. Н. Очерки : сб. статей. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 69-74.
4.Кенжегараев, Н. Д. Особенности дискурсивного анализа художественного текста /Н. Д. Кенжегараев // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 228-231.
5. Колесник, Н. Г. Сфера художественной литературы: функциональный стиль / Н. Г. Колесник // Проблемы марийской и сравнительной филологии : сб. статей. – Йошкар-Ола : Марийский гос. ун-т, 2015. – С. 30-35.
6. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста : [моногр.] / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство, 1998. – 220 с.
7. Николина, Н. А. Филологический анализ текста / Н. А. Николина. – Москва : Академия, 2008. – 272 с.
8. Савельева, В. В. Художественный текст и художественный мир: соотнесенность и организация : автореф. дис. … докт. филол. наук : спец. 10.01.08 «Теория литературы. Текстология» / В. В. Савельева. – Алматы, 2002. – 48 с.
9. Темирболат, А. Б. Проблема хронотопа в современной прозе : учеб. пособ. / А. Б. Темирболат. – Алматы, 2003. – 199 с.
10.Чернявская, В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса : учеб. пособ. / В. Е. Чернявская. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Флинта, 2016. – 203 с.
11. Хализев, В. Е. Теория литературы : учеб. пособ. / В. Е. Хализев. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Наука, 2004. - 405 с.
12. Эко, У. Открытое произведение / У. Эко ; пер. с итал. А. Шурбелева. – Москва : Академический проект, 2004. – 384 с.

УДК 811.161.1:82-31”19”

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РОМАНЕ А. ТОЛСТОГО «АЭЛИТА»

Бариленко Алина Александровна

магистрант 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению и анализу сложноподчиненных предложений в романе А. Толстого «Аэлита» в функционально-стилистическом аспекте. В статье определяется роль и функции сложноподчиненных предложений в художественном тексте.

Ключевые слова: сложное предложения, сложноподчиненное предложение, роман А. Толстого «Аэлита», функционально-стилистический аспект, функция.

Abstract. The article is devoted to the consideration and analysis of complex sentences in the novel “Aelita” by A. Tolstoy in the functional-stylistic aspect. The article defines the role of complex sentences in the literary text.

Key words: complex sentence, the novel “Aelita” by A. Tolstoy, functional and stylistic aspect, function.

Постановка проблемы. На сегодняшний день наиболее перспективным и отвечающим современным тенденциям в сфере языкознания является функционально-стилистический подход в изучении сложного предложения как главной синтаксической единицы. Согласно данному подходу, сложное предложение рассматривается с точки зрения его содержания и закономерностей функционирования в речи. Творческое наследие А. Н. Толстого характерно широким лексическим богатством русского языка. Яркое своеобразие синтаксической организации текста, стилистическая специфика применения особого авторского синтаксиса определил основу для изучения сложноподчиненных предложений на базе романа А. Н. Толстого «Аэлита».

Цель статьи – рассмотрение и анализ сложноподчиненных предложений в романе А. Н. Толстого «Аэлита» с точки зрения функционально-стилистического аспекта.

Изложение основного материала исследования. Научная парадигма современной лингвистики при всем многообразии теоретических подходов и направлений характеризуется общим стремлением к исследованию языка как системы, необходимой для коммуникации. Центральное место в изучении языка в последние годы занимает функционально-стилистическое направление, которое характеризуется изучением двух сторон в изучении предложения: функциональной и стилистической. Функциональная сторона анализирует закономерности функционирования предложений в речи, стилистическая сторона – связь с ситуацией общения.

Сложноподчиненные предложения широко употребляются в языке и наделены яркой функционально-стилистической спецификой. Это обусловливает актуальность их изучения. Исследованием сложноподчиненных предложения занимались: Л. Д. Беднарская, В. А. Белошапкова, Н. С. Валгина, Г. А. Волохина, С. Г. Ильенко, С. Е. Крючков, А. М. Ломов, Л. Ю. Максимов, К. П. Орлов, И. П. Распопов, Н. В. Старовойтова, В. С. Страхова, Н. В. Юшкова и др.

Активное использование автором сложноподчиненных предложений в романе «Аэлита» связано с их стилистическим и синтаксическим богатством и многогранностью, необходимыми в художественной речи.

В ходе анализа произведения А. Н. Толстого мы выяснили, что сложноподчиненные предложения с изъяснительными придаточными составляют 42,9 % от общего количества сложноподчиненных предложений. Сложноподчиненные предложения с обстоятельственными придаточными занимают 39,3 %. Сложноподчиненных предложений с определительными придаточными в романе небольшое количество, всего 17,8 %.

Используя в художественном тексте различные типы сложноподчиненных предложения, А. Н. Толстой создает уникальную систему художественных образов, назначение которых в произведениях разнообразно: одни дают представления о внешности героев, другие раскрывают динамику их душевного состояния, третьи вносят эмоционально-оценочный элемент. В романе А. Н. Толстого с помощью сложноподчиненных предложений интересно раскрывается состояние героев, которое имеет несколько значений: а) физическое состояние: «*Рука его затрепетала, точно пальцы стали что-то встряхивать* [1, с. 111]; б) психическое состояние: «*Меня смущает в нем то, что я не могу понять*» [1, с. 68]; в) эмоциональное состояние «*С тоской, как смерти, ждала Маша того часа, когда Гусев уйдет*» [1, с. 17] и др.

Рассматривая сложноподчиненные предложения с определительными придаточными, приходим к выводу, что наиболее распространенными в романе средствами связи являются следующие союзные слова: *которые, которая, который, которую*. Например, «*Лось и Скайльс подошли к лесам, которые окружали металлическое яйцо*» [1, с. 9], «*Они считали себя младшей ветвью черной расы, которая в величайшей древности населяла погибший в волнах Тихого океана гигантский материк Гвандана*» [37, с. 70].

Данные союзные слова имеют определительные значения. Проанализировав данный вид сложноподчиненных предложений, мы выяснили, что, как правило, в главной части таких предложений выражается относительно законченная мысль, а придаточная часть содержит дополнительные сведения, в связи с чем связь между главным и подчиненным предложением менее тесная. В тексте романа сложноподчиненные предложения с определительными отношениями используются мало. На наш взгляд, это связано, во-первых, со спецификой литературного жанра, а во-вторых, с особенным авторским стилем писателя.

Сложноподчиненные предложения с изъяснительными придаточными активно используются автором в романе, так как они являются очень продуктивными и могут передавать различные значения. Средством связи большинства сложноподчиненных предложений с изъяснительными придаточными является союзные слова *что*, *куда,* например, «*Компас показывал, что Земля была вертикально внизу» [1, с. 24], «Так она и не узнала, куда он уезжает*» [1, с. 19] и др.

Рассматривая сложноподчиненные предложения с обстоятельственными отношениями, нужно отметить, что в романе есть все виды обстоятельственных придаточных. Однако, наиболее распространены придаточные цели, времени, места. Это соответствует жанру художественного произведения.

Выводы. Анализируя произведение А. Н. Толстого с точки зрения функциональной стилистики, следует отметить, что функционирование в романе сложноподчиненных предложений оправдано, так как отображает не только внутреннее состояние художника слова, но и заданную тематику произведения, которая обусловливает наличие этих синтаксических конструкций. Данные виды синтаксических конструкций участвуют в выполнении разного рода коммуникативных функций.

Список литературы

1. Толстой, А. Аэлита : роман / А. Толстой. – Минск : Маст. літ., 1978. – 128 с.

УДК 81-13+81'23

ПОНЯТИЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Видакас Екатерина Александровна

студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменская Ирина Борисовна

Аннотация. Статья посвящена раскрытию понятия концептосферы, которое способствует пониманию языка не только как способа общения и когниции, но и как совокупности культурных и национальных ценностей.

Ключевые слова: концептосфера, концепт, концептуальный мир, сфера, концептосфера художественного произведения, концептуализированная сфера культуры.

Abstract. The article is devoted to the disclosure of the concept of the conceptosphere, which contributes to the understanding of the language not only as a means of communication, but also as an aggregate of cultural and national values.

Key words: conceptual sphere, concept, conceptual world, sphere, conceptual sphere of a work of art, conceptualized sphere of culture.

Постановка проблемы. Развитие лингвистики на современном этапе характеризуется усилением интереса к лингвокультурологической, лингвоконцептуальной и лингвокогнитивной проблематике, что отражено в трудах Ю. Д. Апресяна, А. Г. Баранова, Л. И. Белеховой, Л. О. Бутаковой, С. Г. Воркачева, В. З. Демьянкова, Ю. М. Лотмана, Ю. С. Степанова и др. Одной из ключевых категорий лингвокогнитологии и лингвокультурологии является категория концептосферы, отражающая понимание языка не только как способа общения, но и как совокупности культурных и национальных ценностей. Особую значимость понятие концептосферы приобретает при анализе художественного произведения, в котором автор воссоздает художественную картину мира, концептуальные координаты которой и образуют концептосферу. Вместе с тем, в современной лингвистике нет единства мнений по поводу содержания и структуры этого понятия, что обусловило выбор темы исследования и составило актуальность статьи.

Цель статьи – уточнить содержание понятия «концептосфера художественного произведения».

Изложение основного материала исследования. Впервые в отечественной науке термин «концептосфера» встречается в работе Д. С. Лихачева «Концептосфера русского языка» в 1993 г. [3]. Понятие «сфера» (от греч. "sphaira" – шар) имеет несколько значений: шар, пространство, вид деятельности, окружающая среда, общественное окружение [2, с. 1294]. Шар как символ может обозначать полноту, глобальность шара Земли. Следовательно, ядерными семами понятия «сфера» считаются следующие характеристики: шарообразная форма, полнота, окружение, пространство, сходство с планетой Земля.

По мнению Д. С. Лихачева, словарный запас языка делится на четыре уровня [3, с. 89]: 1) весь словарный запас языка; 2) словарные значения лексических единиц; 3) концепты; 4) концепты отдельных значений слов, зависящие друг от друга и составляющие некие целостности, определяемые как концептосфера. Полнота значения концепта обусловлена национальным, социальным, профессиональным, семейным и личным опытом человека, использующего данный концепт. Исследователь определяет концептосферу как совокупность концептов нации, образованную всем когнитивно-культурным потенциалом концептов носителей языка. Богатство концептосферы национального языка заключается в уровне развития культуры нации, её литературы, фольклора, науки, изобразительного искусства и в историческом опыте.

Концептуальная сфера языка непрерывно расширяется благодаря развитию литературы и приобретению культурного опыта. Писатели, поэты и носители фольклора вносят значительный вклад в обогащение и создание концептосферы нации. Даже названия литературных произведений входят в концептосферу, так как через свои значения создают новые концепты. И. Б. Каменская отмечает, что «… репрезентированность национальной картины мира в концептосфере художественного произведения будет носить актуализированный аксиологический характер, поскольку значимость художественного произведения определяется значимостью поставленных в нем проблем» [1, с. 115].

Следовательно, концептосферу национального языка правомерно отождествить с концептосферой национальной культуры. Богатство языка заключается не только в его словарном запасе и грамматических возможностях, но и в широте концептуального мира, концептуальной сферы, носителями которой является язык каждого человека и отдельной нации.

Можно проследить связь между концептами, которая определяется уровнем культуры, социальным положением и индивидуальными характеристиками человека. Таким образом, концептосферы сочетаются друг с другом – например, концептосфера английского языка в целом включает концептосферу преподавателя лингвострановедения, в ней находится концептосфера семьи, в которую входит индивидуальная концептосфера.

Последующая концептосфера сужает предыдущую и в то же время расширяет её.

Исходя из теории Д. С. Лихачева [3, с. 134], под концептосферой литературного произведения подразумевается комплекс взаимодействующих и взаимозависимых концептов отдельного произведения, обусловленный культурным, национальным и индивидуальным опытом автора.

В своей работе «Константы. Словарь русской культуры» Ю. С. Степанов рассматривает понятие концептуализированной сферы культуры. Исследователь делает заключение о неслучайности именований в культуре и вводит понятие «концептуализированной области (сферы)», под которой понимается «… такая сфера культуры, где объединяются в одном общем представлении (культурном концепте) – слова, вещи, мифологемы и ритуалы» [5, с. 74]. Следует отметить, что Д. С. Лихачев и Ю. С. Степанов придерживаются лингвокультурологического подхода к определению содержания понятия «концептосфера», однако Д. С. Лихачев трактует концептосферу как многозначный термин.

По мнению Ю. Е. Прохорова, несмотря на то, что термин «сфера» довольно часто встречается в гуманитарных исследованиях, «… с точки зрения и логики, и формального понимания самого термина, он не только не проясняет сущность, но и затуманивает её» [4, с. 76]. Учёный утверждает, что речь идет о сфере как о замкнутой конструкции: есть ядро и периферия, из-за чего она асимметрична и ограничена. Однако существует и «… некоторая незамкнутая безграничная совокупность некоторых замкнутых единиц, которая составляет и наше знание, и правила реализации этих знаний, и средства реализации этих знаний и правил» [Там же, с. 78]. Поэтому Ю. Е. Прохоров придерживается мнения, что правильнее было бы построить другую модель, которая учитывала бы все связи и взаимоотношения между объектами действительности, обусловливая лексико-семантическую систему языка, так как любая знаковая система служит для обозначения именно того, что находится за её пределами, и значение знака полностью раскрывается только вне данной системы.

Таким образом, понятие концептосферы способствует пониманию языка не только как способа общения, но и как совокупности культурных и национальных ценностей. Д. С. Лихачев определяет концептосферу как совокупность концептов нации, образованную всеми потенциями концептов носителей языка. Концепты отдельных значений слов, зависящие друг от друга и составляющие некоторые целостности, определяются как концептосфера.

Ю. С. Степанов рассматривает понятие концептуализированной сферы культуры, под которым подразумевается объединение в одном общем культурном концепте множества понятий. Следовательно, Д. С. Лихачев и Ю. С. Степанов придерживаются лингвокультурологического подхода в трактовке содержания категории «концептосфера». Принимая во внимание доводы Ю. Е. Прохорова, можно утверждать, что совокупность концептов отдельного художественного произведения или автора, или концептосфера, ограничена и предельна, и в этом смысле термин «сфера» вполне релевантен.

Выводы. Раскрыто содержание понятия «концептосфера художественного произведения», которое трактуется как комплекс взаимодействующих и взаимозависимых концептов отдельного произведения, обусловленный культурным, национальным и индивидуальным опытом автора. Концептуальная сфера языка непрерывно расширяется благодаря развитию литературы и приобретению культурного опыта. Из этого следует, что писатели, поэты и носители фольклора вносят значительный вклад в обогащение и создание концептосферы. Названия литературных произведений также входят в концептосферу, так как через свои значения создают новые концепты. Следовательно, концептосферу национального языка правомерно отождествить с концептосферой национальной культуры.

Список литературы

1. Каменская, И. Б. Концептосфера как информационная база когнитивного сознания народа и личности / И. Б. Каменская, А. И. Щербина // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды науч.-практ. конф., 20 мая 2015 г., г. Евпатория. – Симферополь : ИП Бровко А., 2015. – 114-117.
2. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2002. – 1536 с.
3. Лихачев, Д. С. Русская словесность : антология / Д. С. Лихачев. – Москва : Academia, 1997. – 296 с.
4. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – Москва : Наука, 2007. – 200 с.
5. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Академич. проект, 2004. – 992 с.

УДК 821.161.1:159.922.1”19”

МЕТАМОРФОЗА ЖЕНЩИНЫ В ПОЗДНЕМ ТВОРЧЕСТВЕ ГАЙТО ГАЗДАНОВА

Горюнов Валерий Валерьевич

учитель русского языка и литературы МБОУ «Школа № 11 города Евпатории Республики Крым»

Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент кафедры Шалина Марина Александровна

Аннотация: в статье анализируются различия в представлениях о женщине в раннем и позднем творчестве Гайто Газданова, а также его ответ на вопрос о становлении сущности женщины и её экзистенциальном значении для героя-мужчины.

Ключевые слова: женщина, муза, экзистенциализм, становление, сущность, идеал, телесность, вещественность, душевность, чувственность.

Abstract: The article analyzes the differences in the perception of the woman in the early and late works by Gaito Gazdanov, as well as his answer to the question of the formation of the woman’s essence and her existential meaning for the male hero.

Key words: woman, muse, existentialism, formation, essence, ideal, corporeality, materiality, soulfulness, sensuality.

Постановка проблемы. Творчество Гайто Газданова, представителя незамеченного поколения послереволюционной эмиграции, является самобытным феноменом русской литературы XX века. Синтезировав в своих работах русскую культуру с философией экзистенциализма, Газданов создал яркие психологические романы, глубина и богатство которых не раскрыто в полной мере и сегодня.

За последние десять лет интерес к этому автору существенно возрос. Появляются работы О. Орловой [7], С. Кабалоти [4], А. Серкова [11] и других. Р. Тотров анализирует романы Газданова с точки зрения экзистенциальной традиции [цит. по 3]. С. Кибальник выявляет интертекстуальные связи газдановских работ с русскими и зарубежными писателями [5].

Женские образы в произведениях писателя проанализированы Д. Е. Коломиным. Женщина в творчестве Газданова, по мнению исследователя, является поддержкой мужчины в преодолении экзистенциального кризиса, его «музой» [6, с. 25]. Эта функция женского образа остаётся неизменной во всех художественных текстах. Однако, будучи писателем-экзистенциалистом, Газданов не мог уйти от проблемы индивидуального существования женщины, формирования её сущности. Следовательно, **цель** работы – проанализировать эволюцию представлений о женщине в раннем и позднем творчестве Г. Газданова.

Материалом исследования служат романы «Вечер у Клэр» (1929) и «Эвелина и её друзья» (1968), выступающие своеобразными границами творчества Г. Газданова: «Вечер у Клэр» – дебютный роман писателя, «Эвелина…» – последнее законченное произведение. Важным видится тот факт, что в заглавия названных литературных текстов вынесены имена героинь, из чего можно сделать вывод, что проблематика этих произведений связана с центральным женским образом.

Изложение основного материала исследования. Эпиграфом романа «Вечер у Клэр» являются строки из «Евгения Онегина» А. С. Пушкина: «Вся жизнь моя была залогом свиданья верного с тобой» [1]. Эти слова говорят об особой, экзистенциальной роли встречи главных героев.

Композиция произведения связана с мотивом воспоминаний. Герой вспоминает детство; юность, когда впервые встретил Клэр; время Гражданской войны, где он воевал на стороне белогвардейцев. Эти воспоминания не имеют чёткой хронологической последовательности, а являются рефлексией рассказчика над фактами собственной жизни, попытка, аналогичная стремлению героя романа Сартра «Тошнота», «докопаться до сути» [9].

Смыслом рефлексии главного героя и его идеалом является француженка Клэр. В начале романа, которое по хронологии является его окончанием, автором обозначаются основные, связанные между собой качества главной героини: её поверхностность и телесность. Об отсутствии глубины Клэр свидетельствуют её интересы: «она предпочитала другие темы – о театре, о музыке; но больше всего она любила анекдоты, которых знала множество» [1]. Любовь к музыке главной героини ограничивалась французскими «пошлыми» [1] песенками, вроде: «C’est une chemise rose Avec une petite femme dedans» («Это розовая рубашка, внутри которой – женщина» [1]). С этой песней в пространство романа вводится мотив телесности. Именно тело, а не душа Клэр является идеалом главного героя: «И опять недостижимое её тело, еще более невозможное, чем всегда, являлось передо мной на корме парохода…» [1].

В эпизоде посещения комнаты Клэр главным героем, который на тот момент был гимназистом, характерны три детали: ковёр с изображением худощавого всадника, «похожего на Дон-Кихота» [1], акварель с изображением Леды с темного цвета лебедем и множество портретов главной героини. Образ Дон-Кихота традиционно означает человека-мечтателя, недостижимым идеалом которого является Прекрасная Дама, и напоминает главного героя, который «болеет» тем, что не может ощущать «отличие усилий <…> воображения от подлинных, непосредственных чувств, вызванных случившимися <…> событиями» [1].

Леда, чьё изображение находится на стене комнаты Клэр, – древнегреческий мифологический образ женщины прекрасной наружности, в которую влюбляется Зевс и, явившись ей в облике лебедя, овладевает ею. Художники изображают Леду либо в процессе соединения с лебедем, либо стоящей в обнимку с ним в окружении их общих детей. Эротическое содержание рисунка говорит нам не только о доминировании телесного в главной героине, но и о стремлениях главного героя физически владеть своим идеалом.

Портреты на стене комнаты главной героини не выходят за рамки мотива телесности: «Мне очень нравились портреты Клэр – их у неё было множество, потому что она очень любила себя, – но не только то нематериальное и личное, что любят в себе все люди, но и своё тело, голос, руки, глаза» [1].

После долгого перерыва в свиданиях рассказчик и героиня встречаются зимним вечером. Клэр сообщает герою, что вышла замуж, но не хочет портить фигуру рождением детей. Характерной деталью внешности главной героини является «неподвижное лицо» [1]. Герой теряется, когда Клэр предлагает ему зайти к ней в номер. Эта минута сомнения, за которой последовало расставание на десять лет, стала «величайшим потрясением» [1], определившим последующую жизнь рассказчика.

На всём протяжении романа характер главной героини не меняется. Данный факт подтверждается эпизодом наблюдения героя за спящей Клэр: «во сне она как будто удивлялась тому, что с ней происходит. В том, что она этому удивлялась, было нечто чрезвычайно для неё характерное: отдаваясь власти сна, или другого чувства, как бы сильно оно ни было, она не переставала оставаться собой; и казалось, самые могучие потрясения не могли ни в чем изменить это такое законченное тело, не могли разрушить это последнее, непобедимое очарование, которое заставило меня потратить десять лет на поиски Клэр и не забывать о ней нигде и никогда» [1]. Отсутствие изменений, становления героини противоречит основному убеждению экзистенциалистов: «существование предшествует сущности» [10]. Сущность Клэр является завершенной и исчерпывается внешним совершенством, что является характерной особенностью *вещи*, а не человека. Однако, несмотря на свою вещественность и телесность, Клэр все равно является идеалом главного героя.

Противоположностью Клэр является героиня позднего романа Эвелина. Доказательством этому служит идентичный эпизод наблюдения главного героя за спящей женщиной в романе «Эвелина и её друзья»: «Когда Эвелина заснула, я долго смотрел на её лицо с закрытыми глазами. Оно стало другим, и на нём было, как мне по-

казалось, выражение почти торжественного спокойствия. Я смотрел на него, и теперь я понимал то, что не доходило до меня раньше: что я ждал этого вечера и этой ночи все последние годы моей жизни» [2]. Настолько явное противоречие говорит о том, что в образе Эвелины Г. Газданов находит ответ на вопрос о сущности женщины.

В романе «Эвелина и её друзья» речь идёт о взаимоотношениях пяти близких друг к другу людей: безымянного героя-рассказчика, Эвелины, Артура, Андрея и Мервиля. Эта дружба, сходная с экзистенциальной коммуникацией Ясперса [12], является подлинным, вневременным бытием для героев: «Мы все так давно и так хорошо знаем друг друга, мы так тесно связаны, что против нас бессильны обстоятельства, время и расстояние» [2].

Каждому герою в этом союзе отведена своя роль, соответствующая его особенностям: «врагами логики» [2] являются романтик Мервиль и «хаотично» [2] движущаяся от мужчины к мужчине, от идеи к идее Эвелина; творческое начало воплощается в образе писателя Артура; скептицизм и рационализм характерен для героя-рассказчика; обретение спокойствия в материальной стабильности присуща образу Андрея. Вместе они составляют единое органичное целое.

Герой-рассказчик и Эвелина ищут возможность воплощения. В отличие от Клэр, Эвелина находится в постоянном движении и поиске: «много лет назад она взяла какой-то неудержимый разгон и никак не может остановиться» [2]. Чувственное начало в этой женщине выходит за границы телесного: «Я знал в течение сравнительно короткого времени её близость – и этого нельзя было забыть, глубины её чувства, непередаваемых интонаций её голоса, выражения её глаз, душевной теплоты, мгновенного понимания каждого эмоционального движения, всего, что её делало непохожей на других» [2].

Сфера интересов Эвелины также отличает её от поверхностной Клэр: «Я хотел бы только тебе напомнить, что каждое твоё увлечение чем бы то ни было – философией Платона, к которой ты в своё время питала слабость, Бетховеном, литературой, современной живописью, чем угодно, вплоть до метампсихоза, возникает <…> из твоих эмоциональных глубин, а не из предпочтения, основанного на выводах и рассуждениях» [2]. Эвелине, по словам главного героя, не хватает рационализма, то есть того качества, которое является доминирующим в нём самом.

В разговоре с Эвелиной герой-рассказчик делает вывод, который является выражением сущности любви в литературно-философской концепции Газданова: «Если когда-нибудь придёт такое время, когда ты забудешь о себе и будешь думать только о том, кого ты любишь, а он, в свою очередь, будет думать только о тебе, – тогда, теоретически, ты испытаешь настоящее счастье» [2].

Главная героиня совершает выбор в пользу любви к герою-рассказчику, которая преображает и его самого. Эта любовь является обретением «воплощения» [2] друг в друге, благодаря чему возникает чувство спокойствия, полноты и преодоления экзистенциального кризиса.

Выводы. Функция женщины в художественном мире Газданова соответствует идее Вечной женственности: «трансцендентной силы, любовно поднимающей человека в область вечной жизни» [8, с. 120]. Другими словами, женщина является помощником в становлении мужчины и обретении им подлинного, вневременного бытия.

Представления о сущности женщины, её индивидуальном существовании на протяжении становления творчества Газданова меняются. Клэр – идеал Николая Соседова – по своей сути идол, вещь с прекрасной наружностью, но пустотой внутри. Она является катализатором изменений главного героя до тех пор, пока находится вне досягаемости. Эвелина, в свою очередь, изображается Газдановым в качестве экзистирующего человека, то есть находящегося в процессе становления и выбора. Герой и героиня романа «Эвелина и её друзья» входят в отношения равновесия, «соответствия» [2] и обретают подлинное бытие в экзистенциальной коммуникации друг с другом и с близкими людьми.

Список литературы

1. Газданов, Г. Вечер у Клэр [Электронный ресурс] / Г. Газданов. – Режим доступа : http://lib.ru/PROZA/GAZDANOW/cler.txt.
2. Газданов, Г. Эвелина и её друзья [Электронный ресурс] / Г. Газданов. – Режим доступа : http://lib.ru/PROZA/GAZDANOW/evelina.txt.
3. Дюдина, О. М. Поэтика романов Г. Газданова [Электронный ресурс] / О. М. Дюдина. – Режим доступа : http://cheloveknauka.com/poetika-romanov-gayto-gazdanova.
4. Кабалоти, С. М. Поэтика прозы Гайто Газданова 20-30-х годов / С. М. Кабалоти. – Санкт-Петербург : Петербургск. писатель, 1998. – 334 с.
5. Кибальник, С. А. Гайто Газданов и экзистенциальная традиция в русской литературе / С. А. Кибальник. – Санкт-Петербург : Петрополис, 2011. – 412 с.
6. Коломин, Д. Е. Функции женских образов в отражении авторской концепции творчества Гайто Газданова : автореф. дисс. … канд. фил. Наук : спец. 10.01.01 «Русская литература» / Д. Е. Коломин. – Нижний Новгород, 2012. – 28 с.
7. Орлова, О. Литературный призрак Гайто Газданова: история создания образа (обзор и публикация материалов архива Газданова в Хотонской библиотеке Гарвардского университета) / О. Орлова // Реферативный журнал. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература – Сер. 7. Литературоведение. – Москва : РАН ИНИОН, 1999. – Вып. 3 – С. 165-19.
8. Махов, А. Е. Вечная женственность / А. Е. Махов // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – 2001. – С. 1596.
9. Сартр, Ж. П. Тошнота [Электронный ресурс] / Ж. П. Сартр. – Режим доступа : http://knigosite.org/library/read/58718.
10. Сартр, Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм [Электронный ресурс] / Ж. П. Сартр. – Режим доступа : http://scepsis.net/library/id_545/html.
11. Серков, А. И. Газданов в масонских ложах: хроника / А. И. Серков // Гайто Газданов и «незамеченное поколение»: писатель на пересечении традиций и культур : сб. науч. трудов. – Москва, 2005. – С. 206-213.
12. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – Москва : Республика, 1994. – 530 с.

УДК 811.161.1'27

ПАРЕМИИ В ФОЛЬКЛОРНОМ НАСЛЕДИИ В. И. ДАЛЯ

Давыдова Даная Сергеевна

студентка 1 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна

Аннотация. В статье ставится задача изучить проблему паремии на основе сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа». Особое внимание уделяется детальному изучению раздела «Суеверия-Приметы» с целью выявления авторской классификации, особенностей построения и значения пословиц и поговорок для фольклорного наследия. В результате анализа было выяснено, что фольклорное наследие В. И. Даля является источником знания о жизни и культуре русского народа в XIX веке.

Ключевые слова: паремия, пословица, поговорка, классификация, сборник, исследование, классификация.

Abstract. The article aims to study the problem of paremia on the basis of the collection of V. I. Dal's "Proverbs of the Russian people". Special attention is paid to the detailed study of the section "superstitions" in order to identify the author's classification, features of construction and the importance of proverbs and sayings for the folk heritage. As a result of the analysis it was found out that the folk heritage of V. I. Dal is a source of knowledge about the life and culture of the Russian people in the XIX century.

Key words: paroimia, proverb, saying, classification, collection, study, classification.

Постановка проблемы. Проблема паремий, в частности история возникновения и происхождения пословиц и поговорок, их функционирование и классификация издавна привлекали внимание исследователей. Заинтересованность этим жанром устного народного творчества обусловлена современным состоянием лингвистики. Подробное изучение паремий дает возможность проникнуть в идейное содержание этих малых произведений русского народа, выявить общие тенденции развития паремиологии, ее связь с историческим прошлым народа. Исследованию паремий, выяснением их истории и значения, занималось много исследователей разных стран. Но на современном этапе развития паремиологии наблюдалась пассивность относительно рассмотрения этих проблем.

Цель статьи – исследование и выявление особенностей паремии, описание авторских особенностей паремии, обоснование ее значения для понимания жизни русского народа в XIX в.

Изложение основного материала исследования. Вторая половина XIX века – время бурного развития паремиологии и паремиографии в жизни всех славянских народов. В 1861-1868 годах появляется сборник В. И. Даля «Пословицы русского народа», в котором автор говорит о необходимости научного исследования паремий. Он заложил основы изучения поэтики пословиц, сделал попытку классификации паремий, дал образное определение пословицы и поговорки. В предисловии впервые в отечественной паремиологии рассмотрено прямое и переносное значение пословиц. В. И. Даль отметает на второй план образ алфавитного размещения, подчеркивая, что «… нельзя сделать общего вывода о духовных и моральных особенностях народа, о житейских отношениях...» [2, с. 27].

Это – самая полная из всех книг, выпущенных в российской паремиографии. Так же, самого автора волновал вопрос «народности» пословиц. В. И. Даль говорил, что «… за пословицами и поговорками надо идти в народ, в этом никто спорить не станет, в образованном и просвещенном обществе пословицы нет. Готовых пословиц высшее общество не принимает, потому что это картины чуждого ему быта, да и не его язык; а своих не слагает, может быть, из вежливости и светского приличия: пословица колет не в бровь, а прямо в глаз» [3, с. 6].

Сборник В. И. Даля включает в себя пословицы и поговорки различной тематики. Автор разделил сборник по частям, в которых пословицы и поговорки были объединены общей темой. В данном сборнике содержится около 32 000 пословиц, распределенных по 178 темам.

Самое большое количество пословиц и поговорок находятся в разделах «Толк-Бестолочь» – 831, «Достаток-Убожество» – 705, «Воля-Неволя» – 616, «Ум-Глупость» – 574, «Работа-Праздность» – 470, «Суеверия-Приметы – 430, «Жизнь-Смерть» – 404, «Гость-Хлебосольство» – 402, «Оплошность-Расторопность» – 399, «Любовь-Нелюбовь» – 335.

Раздел «Суеверия-Приметы» играет огромную роль в сборнике В. И. Даля. В этой главе содержится огромное количество пословиц и поговорок, которые могут сказать многое о жизни и быте русского народа.

В ходе анализа выяснилось, что внутри данной части действует еще одна классификация: некоторые пословицы разделены по блокам, которые состоят из 5-10 пословиц, объединенных общей тематикой. Эта часть сборника начинается с пословиц о смерти, о загробной жизни, похоронах. В названном блоке автор размещает поговорки о традициях, которые существовали у русского народа после смерти человека. Так, в пословицах «После покойника шесть недель стоит на окне стакан воды, а на углу избы, снаружи, вывешено полотенце (душа шесть недель витает на земле, до поминок, купается и утирается)» [1, с. 692], «Солому, на которой лежит покойник, сжигают за воротами» [1, с. 691], «Мерку с покойника кладут с ним в могилу» [1, с. 691] и во многих других речь ведется об обычаях и порядке проведения человека на тот свет. Также, в пословице «Гул в трубе – душа покойника пришла» [1, с. 692] находится подтверждение тому, что раньше народ верил в загробный мир.

В данной главе сборника немалое количество занимают пословицы и поговорки о ворожеях, гаданиях, ритуалах, знахарях, ведьмах. Исходя из прочитанных пословиц можно сделать вывод, что раньше ворожеями и гадалками становились те, кто жил в бедности и не имел средств на существование: «Когда ты, бабушка, ворожить стала? – Да когда хлеба не стало» [1, с. 696], «Поневоле станешь ворожить, коли нечего на зуб положить» [1, с. 696].

В сборнике много пословиц о птицах, действия которых связывают с какими-либо явлениями и событиями в будущем: «Петухи всю ночь поют – не к добру» [1, с. 689], «Кукушка кукует на сухом дереве – к морозу» [1, с. 689], «Кто в лесу поет и увидит ворона, тому наткнуться на волка» [1, с. 689].

Также есть пословицы, которые посвящены природным явлениям. Особое место среди всех занимают пословицы о грозе. Ранее люди веровали в то, что гроза – это способ проявления воли божьей, этому явлению В. И. Даль посвящает целый блок в сборнике: «Божий огонь (пожар от грозы) грешно гасить» [1, с. 694], «Умер от воли божьей (от грозы)» [1, с. 693], «Гроза – милость божья» [1, с. 693].

В часть «Суеверия-Приметы» автор включил 14 пословиц и поговорок о домовых. Вера в домовых появилась намного раньше, чем люди начали верить разнообразным богам, и именно поэтому собиратель фольклорного наследия включил эти пословицы в сборник: «Домовой теплою и мохнатою рукою гладит по лицу – к добру; голою и холодною – к худу» [1, с. 697], «Домовой стучит, возится. Его домовой душит» [1, с. 697], «Дедушка домовой! Прошу твою милость с нами на новожитье; прими нашу хлеб-соль, мы тебе рады, только мы пойдем дорогой, а ты стороной (при переходе в новую избу хозяин говорит это, держа в одной руке икону, в другой ломоть хлеба с солью)» [1, с. 697]. Именно из пословиц В. И. Даля мы узнаем, что раньше домового могли называть дедушкой или суседкой: «Домовой (дедушка, суседко) лошади гриву завил» [1, с. 697].

Стоит отметить, что понятие «Хлеб всему голова» было заложено и пришло к нам из пословиц и поговорок В. И. Даля: «Хлеб – батюшка, кормилец; кроху наземь уронить грешно» [1, с. 701].

Оставшиеся пословицы описывают различные аспекты жизни русского человека: охоту («Если кровью ворона вымазать дуло ружья, не будет промаха» [1, с. 703]), быт («В одной избе разными вениками не мети: разойдется по углам богатство» [1, с. 703]), взаимоотношения («С плотниками, которые избу рубят, надо честно обращаться, чтобы не заговорили избы на голову хозяина» [1, с. 703]), верования людей в различные приметы («Если первый гром с полудня (с юга), то грозное лето будет» [1, с. 693], «Локоть чешется – к горю [1, с. 699]», «Если ружье на праздник заряжено, то испортится» [1, с. 703]).

Особое внимание стоит обратить на поэтику пословиц и поговорок. Многие пословицы отличаются своей ритмикой, в их построении используется рифма: «Огонь да вода – нужда да беда», «Вор ворует – стены покидает, а огонь все пожирает», «Нет пророка без порока» [1, с. 696].

В. И. Порудоминский писал о том, как именно отозвался А. С. Пушкин после прочтения сборника пословиц и поговорок В. И. Даля: «Ваше собрание не простая затея, не увлечение. Это совершенно новое у нас дело. Вам можно позавидовать – у Вас есть цель. Годами копить сокровища и вдруг открыть сундуки перед изумлёнными современниками и потомками!» [4, с. 33]. Данные слова подтверждают суждение о том, что значимость сборника «Пословицы русского народа» очень велика.

В ходе анализа удалось выяснить, как раньше жили люди, во что они веровали, каким традициям и обычаям следовали. Данный сборник охватывает практически все стороны жизни русского человека.

В сборнике некоторые пословицы привязаны к конкретному месту. Есть пословицы, которые пришли из Пермского края, Тверской и Тульской губернии. Все они, в совокупности с остальными, составляют картину жизни русского народа до 19 века.

Выводы. Сборник «Пословицы русского народа» – это настоящая энциклопедия русской жизни. Автор сборника осветил не только привычный русский быт, но и некоторые экономические, религиозные, культурные события того времени. Все это дает основание полагать, что пословица – это опыт народа, мудрость нации, содержащая в себе жизненную истину. Актуальность пословиц и поговорок проявляется и на сегодняшний день. Они носят описательный характер и характеризуют многие аспекты жизни человека.

Список литературы

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : АСТ : Астрель, 2001. – 752 с.
2. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : Худож. лит., 1984. – 383 с.
3. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : Эксмо – Пресс, 2000. – 640 с.
4. Порудоминский, В. И. Даль / В. И. Порудоминский. – Москва : Молодая гвардия, 1971. – 384 с.

УДК 811.161.2:82.09

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ГРУПИ ДЕМІНУТИВІВ У ПОВІСТІ Г. Ф. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА «МАРУСЯ»

Даніліна Ольга Олександрівна
студентка 4 курсу кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання
Євпаторійського інституту соціальних наук (філіал) ФДАОЗ ВО «КФУ ім. В .І. Вернадського»
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Картава Юлія Костянтинівна

Анотація. Стаття присвячена уточненню поняття «лексико-семантична група» у сучасній науковій літературі як складника лексичної системи мови. Визначено зміст поняття «лексико-семантична група» та систематизовано демінутивні лексеми за лексико-семантичними групами.

Ключові слова: семантичне поле, лексико-семантична група.

Abstract. The article is devoted to the content of the notion "lexical-semantic group" in the modern scientific literature as a component of the lexical system of the language. There has been defined the content of the notion "lexical-semantic group" and systematized deminutives after their lexical-semantic grouping.

Key words: semantic field, lexical-semantic group.

Постановка проблеми. Лексична система української мови постійно оновлюється новими словами, що мають не лише денотативне, а й конотативне значення. Беручи до уваги те, що демінутиви мають обидва цих значення, можна вважати їх одиницями, які посідають визначне місце в лексичній системі мови.

Не зважаючи на велику кількість робіт, присвячених вивченню різноманітних аспектів використання демінутивів, питання про їх семантичне розгалуження залишається відкритим.

Мета статті – узагальнити теоретичні напрацювання з теми лексико-семантичних груп та охарактеризувати лексико-семантичні групи демінутивів у повісті «Маруся» Г. Ф. Квітки-Основ'яненка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Демінутивні утворення становлять досить великий пласт лексики і будучи широко представленими майже в усіх лексико-граматичних класах слів та на усіх рівнях мови, вони формують лексичні та словотвірні синонімічні ряди.

Розвитку проблеми демінутивних утворень у контексті семантичного поля сприяли дослідження з лексико-

семантичної природи слів, теоретичному обґрунтуванню якої належать праці вітчизняних та зарубіжних дослідників: Л. М. Васильєв, Т. І. Крехно, Л. А. Лисиченко, М. М. Покровський, А. А. Уфімцева, Ф. П. Філін та інш.

Так, основоположником системної організації лексики та лексико-семантичних груп вважають М. М. Покровського, який виділяв лексико-семантичні групи за парадигматичними зв'язками між словами. Також учений зазначав, що слово та його значення буде зрозумілим лише у колі синонімічних із ним слів: «Історія значень відомого слова буде для нас тільки тоді зрозумілою, коли ми будемо вивчати це слово у зв'язку з іншими словами, синонімічними з ним, а головне, з тими, що належать до одного й того ж кола уявлень» [5, с. 12].

На думку А. А. Уфімцевої, дослідження лексико-семантичних груп слів починається лише тоді, «коли постає завдання виявити внутрішні зв'язки слів у межах семантичної системи мови, визначити структуру та специфічні смислові зв'язки останньої» [6, с. 89].

Одним із найвідоміших досліджень з приводу вивчення лексико-семантичних груп є стаття Ф. П. Філіна «О лексико-семантических группах слов», в якій автор пише, що весь словниковий запас мови можна умовно поділити на лексико-семантичні групи слів, що й утворюють лексико-семантичну систему мови. При цьому науковець зазначає, що семантичні групи можуть мати таку структуру, яку захоче сам дослідник [7].

Як влучно зауважує Л. А. Лисиченко, «вивчення лексичного складу мови, як і інших рівнів мови, може бути синхронічним і діахронічним. При синхронічному підході вивчається словниковий склад певного історичного періоду; при діахронічному вивченні словникової системи аналізуються історичні процеси, що відбуваються або відбувалися в ній» [4, с. 11].

На думку Т. І. Крехно, лексико-семантична група – це лексична множина різноструктурних одиниць, сформована на підставі спільності семантичного ядра, що зумовлює взаємозалежність і взаємовідношення елементів групи як одиниць мовної системи [3, с. 29].

А от Л. М. Васильєв вважає, що лексико семантична група – це будь-який семантичний клас слів, що об'єднаний однією спільною лексичною парадигматичною семою [1, с. 26].

Методом суцільної вибірки, нами було вибрано із повісті «Маруся» Г. Ф. Квітки-Основ'яненка [2] понад 250 демінутивних лексем, що поділяються на такі лексико-семантичні групи:

- лексеми на позначення зовнішніх та внутрішніх характеристик людини;
- лексеми на позначення предметів побуту;
- лексеми, що позначають семантичне поле «Природа»;
- звертання (поширені / непоширені);
- лексеми, що характеризують властивості буття.

Так, семантична група на позначення зовнішніх та внутрішніх характеристик людини поділяється на підгрупи: 1) лексеми, що називають фізичні властивості людини та їх прояви: *носочок, головонька*, *зубоньки, губоньки*, *бровоньки*, *жилочка*, *серденько*, *сердечко*, *рученьки*, *очиці*; 2) лексеми, що позначають зовнішній вигляд суб'єкта та його фізичний стан через ознаку: *біленька*, *чорнявенька*, *червоненький*, *каренькі*, *білесенька-білесенька*, *біленькі*, *рум'яненька*, *кирпатенька*, *рівненька*, *пряменький*, *прямесенька*, *тоненька*, *красивенька*, *плохенька*, *проворненька*, *глухенька*, *однісінька, одна-однісінька*, *молоденька*, *звичайніш*, *звичаненько*, *чепурніш*, *чепурненько*; 3) лексеми на позначення абстрактних понять: *горечко*, *лишечко*, *горенько*, *воленька*, *доленько*, *лишенько*, *бідонька*; 4) лексеми, що позначають емоційно-психологічний стан людини: *усмішечка*, *слізоньки*, *сльозинка*, *раденький*, *радісінька*, *радесенька*, *веселенька*, *бідненька*, *веселіш*, *хорошенько*, *гарненько*, *гнівненько, дуженько*; 5) лексеми на позначення мовленнєвої діяльності: *пісеньки*, *словечка*, *билиночка*; 6) лексеми на позначення осіб за міжособистими відносинами: *подруженьки*, *дружечки*, *дівиця*, *діточок*, *матуся*, *дочечка*.

Наприклад, у творі ці слова використовуються для портретної характеристики героїні: «Висока, *прямесенька*, як стрілочка, *чорнявенька*, *очиці* як тернові ягідки, *бровоньки* як на шнурочку, личком червона, як панська рожа, що у саду цвіте, *носочок* так собі *пряменький* з *горбочком*, а *губоньки* як цвіточки розцвітають, і меж ними *зубоньки* неначе жарнівки, як одна, на ниточці нанизані.» [2, с. 30].

Семантична група на позначення предметів побуту представлена такими підгрупами: 1) лексеми на позначення одягу: *черевички*, *скиднячок*, *плахточка*, *хусточка*, *шапочка*, *очіпочок*, *сорочечка*, *запасочка*, *китички, рушнички*; 2) лексеми на позначення оселі та її складників: *стрілочка*, *клубочки*, *ложечки*, *мисочки*, *глечичок*, *блюдечки*, *черепочки*, *свічечка, худобинка*, *скотинка*, *нивка*; 3) лексеми на позначення знарядь праці: *човничок*, *веселечко*; 4) лексеми на позначення музикальних інструментів: *сопілочка*, *скрипочка*; 5) лексеми на позначення страв: *галушечки*, *хлібець, буханець, медяники, крашанки*; 6) лексеми, що належать до номінації грошових одиниць: *грошенята*, *часточка.*

Так, у творі автор використовує ці слова у передмові, де декларує фатальність людської долі: «І що є у нас, хоч *скотинка*, хоч *хлібець* на току, *худобонька*, у скриньці, та сьому так усе без порчі й бути?» [2, с. 26], а також задля детального опису звичайного українського селянства: «Після обід, чи прибрала Маруся, чи не прибрала, мерщій вхопила *глечичок* та й каже: Піду ж я, мамо, назбираю вам суниць; там таких багацько на базарі було, і наші дівчата *горщечками* так і носять.» [2, с. 60].

Семантична група на позначення семантичного поля «Природа» поділяється на підгрупи: 1) лексеми на позначення тваринного світу: *пташечки*, *баранчик*, *комашечки*, *комашечці*, *самочки*, *утінка*, *горлиця*, *голубочка*, *ластівочка*, *рибонька*, *лебедик*, *павичка*, *горобчик*; 2) лексеми на позначення рослинного світу: *гілочки*, *квіточки*, *цвіточки*, *травонька*, *стеблинки*, *скіпочки*, *роженька, шишечки*; 3) лексеми на позначення природних явищ: *зірочки*, *зіроньки*, *зоренька*, *хмарочки*, *вітерець*, *камінець*, *річенька*, *водиця*, *росочка*, *туманець*, *сонечко.*

У повісті ці слова використовуються для опису пробудження природи: «Ось і рідесенький туманець пав на

річеньку, мов парубок приголубивсь до дівчиноньки і укупі з нею побігли ховатись меж крутими берегами» [2, с. 48], «Соловейко стих біля своєї *самочки*, щоб виспалась *хорошенько*, не жахаючись; *вітерець* заснув, і *гілочки* по садкам, дрімаючи, ледве-ледве колишуться; тільки й чути, що через греблю на лотоках *водиця* цідиться і, мов хто нищечком казку каже, що так і дрімається, а то усюди *тихесенько*...»[2, с. 48].

Семантична група звертань представлена такими підгрупами: 1) звертання за родинними зв'язками і соціальними відношеннями: *матінко ріднесенька*, *матіночко ріднесенька*, *матінко рідненька*, *таточку ріднесенький*, *батіночку рідненький*, *таточку*, *батеньку*, *батенько*, *панотченьку*, *матіночко*, *доненько*, *дядечку*, *тітусю*, *сестрички*, *зятечку*, *сиротиночко, сватушка-панушка*, *козаченьку*, *панночка*, *кришечко*, *паняночко*; 2) звертання-зооніми: *зозуленько*, *голубочки*, *галочка*, *рибочко*, *голубчику*, *голубоньку*, *лебідочко*, *утінко*, *голубочко*, *перепілочко*, *лебедику*, *соколику*; 3) звертання-антропоніми: *Марусенько*, *Мар'єчко*, *Машечко*, *Василечку*.

Наприклад, ці слова використовуються для посилення щирого та пестливого ставлення автора до героїв: «*Таточку, голубчику, соколику, лебедику*! *Матінко* моя *ріднесенька*! *Утінко* моя, *перепілочко*, *голубочко*!» [2, с. 70].

Семантична група лексем, що характеризують властивості буття поділяється на підгрупи: 1) лексеми зі значенням пізнання навколишньої дійсності за допомогою органів чуття: *біленька*, *чорнявенька*, *червноненька*, *каренькі*, *білесенька-білесенька, пильненько*, *укупочці*, *тихесенько*, *тихенько*, *легесенько*, *нищечком*, *слідком;* 2) лексеми просторової семантики: *містечко*, *дороженька, вулонька, на бережечку, тутечки*, *далеченько*, *низенько*, *прямісінько*, *точнісінько*; 3) лексеми темпоральної семантики: *часиночка*, *часинку*, *часиночку*, *швиденько*, *довгенько*, *частенько*; 4) лексеми зі значенням розміру: *малесенький*, *манюсінький*; 5) лексеми зі значенням кількісної характеристики: *повнісіньке*, *рідесенький*, *цілісінький*, *багацько*, *трошечки*, *нічогісінького, ніякогісінького*.

Так, ці слова використовуються для більш детальної локалізації у часі та просторі: «Напала на рижики, та так же їх *багацько* було, та такі мудрі; і хоч і побродила по воді, та назбирала їх *повнісіньке* відро іще й кошик» [2, с. 98], «Нікуди і не кажи, щоб забігти та пересидіти, бо до села було *далеченько*, а дощ так і полива! Нігде дітись – треба бігти додому.» [2, с. 98].

Висновки. Отже, у процесі дослідження нами було виявлено і систематизовано демінутиви за лексико-семантичними групами, за допомогою яких автор передає яскраві картини українського сільського життя, використовуючи при цьому розгорнуті пейзажі та етнографічні описи: одягу, побуту, культури взаємин у суспільстві, інтер'єру української хати, традицій та обрядів, не оминаючи також розкриття внутрішнього світу героїв, їх думок, почуттів та переживань. У своїй статті ми проаналізували наукові публікації щодо лексико-семантичної системи і дійшли висновку, що більшість авторів вважають лексико-семантичну групу – об'єднанням лексики на основі загального денотативного компонента значення.

Список літератури

1. Васильев, Л. М. Современная лингвистическая семантика / Л. М. Васильев. – Москва : Высшая школа, 1990. – 175 с.
2. Квітка-Основ'яненко, Г. Ф. Вибрані твори / Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. – Київ : Дніпро, 1983. – 394 с.
3. Крехно, Т. І. Історія ЛСГ «плати – податки – повинності» в українській мові XV– XVIII ст. (на матеріалах українських пам'яток) : автореф. дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Т. І. Крехно. – Харків, 2005. – 19 с.
4. Лисиченко, Л. А. Лексико-семантична система української мови / Л. А. Лисиченко. – Харків : Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 131 с.
5. Покровский, М. М. Избранные труды по языкознанию / М. М. Покровский. – Москва : Изд-во АН СССР, 1959. – 384 с.
6. Уфимцева, А. А. Опыт изучения лексики как системы : (на материале английского языка): моногр. / А. А. Уфимцева. – Москва : Изд-во АН СССР, 1962. – 287 с.
7. Филин, Ф. П. О лексико-семантических группах слов // Ф. П. Филин. Очерки по теории языкознания. – Москва : Наука, 1982. – С. 229-239.

УДК 811.1/2

ФИГУРЫ, ПОСТРОЕННЫЕ НА ОСНОВЕ КОНТРАСТА, В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Дьякова Екатерина Игоревна

магистрант 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Аннотация. В статье ставится задача рассмотреть четыре стилистические фигуры, основанные на антонимии в русских фольклорных произведениях, в частности в пословицах и поговорках.

Ключевые слова: контраст, антонимия, противоположность, антитеза, оксюморон, ирония, акротеза.

Abstract. The article poses the task of examining four stylistic figures based on antonymy in the Russian folklore works, in particular, proverbs and sayings.

Key words: contrast, antonymy, opposition, antithesis, oxymoron, irony, acrothesis.

Постановка проблемы. В последнее время увеличивается число работ, посвященных изучению антонимии, предметная область которой понимается весьма неоднозначно. В современной лингвистике мало специальных работ по изучению русских пословиц и поговорок, в которых исследовались бы стилистические фигуры, основой которых является контраст. На примере изученного материала русского фольклора мы распределили пословицы и поговорки по проявлению в них стилистических фигур. Анализ стилистических фигур, проводимый на примерах авторских произведений, достаточно обширно представлен, а вот исследований на примерах русских пословиц и поговорок мало, что и обусловило написание данной статьи.

Цель статьи заключается в рассмотрении стилистических фигур, которые основаны на контрасте, в русских пословицах и поговорках.

Изложение основного материала исследования. Контраст выступает одним из наиболее эффективных

способов выражения рассуждений и эмоциональных переживаний в русских пословицах и поговорках.

Изучением вопроса контраста занимались такие ученые как Л. В. Балахонская, И. Б. Барцевич, Н. Ю. Донченко, Г. С. Елизарова, А. В. Кузнецова, Л. А. Матвиевская, Б. И. Матвеев, Г. В. Петрова, В. А. Сазонова, С. А. Станиславская и др.

Лингвисты Л. А. Балахонская, Ю. Н. Блинов, Л. А. Матвиевская определяют контраст как важнейший прием языка художественной литературы, который позволяет раскрыть противоречие изображаемого [1; 2; 7]. По мнению Л. А. Голякова, контраст является характерным проявлением природной тенденции ума человека, потому что «действие разума значительно антонимично, и все его построения держатся лишь силою конкурирующих и взаимоисключающих начал» [4, с. 55].

К определению понятия контраст лингвисты подходят по-разному. Определяется чаще всего так: 1) противоположность в какой-либо позиции; 2) взаимное противопоставление единиц; 3) фигура речи, которая состоит в антиномировании лексико-фразеологических, фонетических, грамматических единиц, которые воплощают противоположное понимание автором реальности [7, с. 17]. Последнее определение напрямую объединяет понятие контраста с основополагающим способом его выражения – антонимией. Вследствие этого, рассматривая способы проявления контраста в произведении, невозможно без связи с антонимами, и наоборот.

На первый план контраст выдвигает черты противоположности, гарантируя этим логичность и единство всего текста. Считается, что термин «контраст» означает не только стилистический прием, также воссоздает процесс хода мысли через контраст, раскрывая тем самым в область литературоведения, логики, философии [9, с. 326]. Как считает Ю. К. Картавая, «… доминирующей стилистической характеристикой ораторского искусства является экспрессивность, которая определяется действиями адресанта, который желает повлиять на адресата и использует для этого все возможности контраста русского языка» [5, с. 209].

В нынешней лингвистике отсутствует общепризнанная точка зрения на терминологическое наименование и классификацию стилистических фигур, которые основаны на контрасте. В настоящей статье рассматриваются стилистические фигуры, которые основаны на антонимии: 1) оксюморон, 2) антитеза, 3) ирония 4) акротеза. Изучением этих стилистических фигур занимались Л. А. Введенская, Л. А. Матвиевская, В. П. Москвин, В. Я. Пастухова.

Основными стилистическими фигурами контраста, как правило, выступают антитеза и оксюморон. Наиболее типичной формой противопоставления, в котором сопоставляются полярные понятия, образы, является антитеза. И. Б. Голуб считает, что в основе антитезы лежит явление антонимии: «Ключевая стилистическая функция антонимов заключается в лексическом средстве выражения антитезы» [3, с. 61]. Антитезу можно пронаблюдать в следующих пословицах и поговорках: *Сходись – бранись, расходись – мирись* [6, с. 47]*; Черен мак, да сладок; бела редька, да горька* [6, с. 69]. Контекстуальные простые различия не антонимичных слов углубляются до существенных различий: *Чужбина – калина, родина – малина* [6, с. 34]*; В недруге стрела, что во пне, а в друге, что во мне* [6, с. 77].

Это же явление является базой оксюморона – «стилистического приема образной речи, который заключается в формировании новейшего понятия сочетанием противоположных по смыслу слов» [10, с. 28]. По мнению Ю. Н. Блинова [2], оксюмороном называется сопоставление слов, которые выражают несовместимые по логике понятия. Приведем следующие примеры русского фольклора: *Веселое горе – солдатская жизнь* [6, с. 43]*; Нужда и горюет припеваючи* [6, с. 69]*; Порой и смехом плачут* [6, с. 81]*; Больному и мед горько* [6, с. 29]*; Здоровьем болен* [6, с. 117].

Оксюморон ориентирован на наличие двух слов и, как следствие, является парной фигурой. Если в антитезе контраст понятий, явлений доведен до максимума, то в оксюмороне он соединяется в единое целое, которое является общим для двух составляющих его слов. Такие противоположные слова сопоставляются с одним объектом или явлением. А антитезой считается фигура речи, базирующаяся на сопоставлении двух обратных явлений или признаков, свойственных, как правило, различным предметам. И антитеза, и оксюморон как элементы семантико-стилистической системы считаются отражением основных контрастных полюсов.

Прием акротезы строится на взаимоисключающей полярности утверждения и отрицания, который заключается в актуализации положения одного из объектов реальности с помощью отрицания его альтернативы: *Жена хороша не телом, а делом* [6, с.187]. В русском фольклоре продуктивной представляется акротеза, имеющая смещенное отрицание и повтор тематического компонента (*Не красна изба углами, а красна пирогами* [6, с. 224]), также запретительно-побудительная акротеза (*Не смотри на дело, смотри на отделку* [6, с. 163]) и указательная акротеза: *Не тот друг, кто медом мажет, а тот, кто правду скажет* [6, с. 161].

Особое место среди стилистических фигур контраста занимает ирония, выражающаяся в виде насмешки [8, с. 92]. Например, возможна следующая насмешка над старой или больной лошадью: *Лошадь еще молодая: первая голова на плечах и шкура не перелицована* [6, с.99]. *Хорош манифест: мертвым свобода, живых под арест* [6, с. 175].

Контраст характеризуется беспрерывностью обозначения семантического пространства. В стилистическом понятии контраста есть двойственное содержание тавтологической акротезы (*Не живи как хочется, а живи как можется* [6, с. 86]), которая находится в промежуточном положении между акротезой (*Живи не как хочется, а как можется* [6, с. 67]) и антитезой.

Близкими с понятием оксюморона находятся различные парадоксы, основанные на противоречии, но которые характеризуют в отличие от оксюморона разные денотаты. Парадоксами называются понятия, противоречащие существующему порядку вещей и/или представлениям о нем. Однако они могут соответствовать реаль-

ности с точки зрения ее рационального восприятия и объяснения: *Нынче люди таковы: унеси что со двора – вором назовут* [5, с. 74]*; Подальше положишь, поближе возьмешь* [6, с. 179]. Прием амфитезы состоит в утверждении двух противоположностей (*Одни глаза и плачут, и смеются* [6, с. 183]).

Выводы. Изучив русские пословицы и поговорки, построенные на стилистических фигурах, мы пришли к выводу, что центром стилистического поля контраста представляется прием антитезы. Основными стилистическими фигурами, построенными на основе контраста являются антитеза и оксюморон, где антитезой считается стилистическая фигура, в которой внутренне противоречивые элементы семантически и синтаксически разграничены и влекут к контрасту, а под оксюмороном понимается стилистическая фигура, в которой внутренне противоречивые элементы семантически и синтаксически едины и связаны между собой. Таким образом, антитеза акцентирует внимание на различии между элементами противопоставления через их разделение, в то время как оксюморон – через их взаимосвязь. В меньшей частотности в русском фольклоре встречаются такие стилистические фигуры как акротеза и ирония. Противоположные значения, контраст содействуют экспрессивности, выразительности пословиц, удвоению назидательного характера, способствуют устойчивости пословиц и поговорок как особых единиц языковой системы. В пословицах со значением противопоставления человек видит подразумеваемый смысл.

Список литературы

1. Балахонская, Л. В. Языковые антонимы и контекстно противопоставляемые слова как средство создания контраста в произведениях А.Вознесенского : автореф. дис. … канд. филол. наук / Л. В. Балахонская. – Ленинград, 1987. – 17 с.
2. Блинов, Ю. Н. Приемы контраста и противоречия в идиостиле В. Высоцкого : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. Н. Блинов. – Москва, 1994. – 16 с.
3. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка : учеб. пособие для вузов / И. Б. Голуб. – 4-е изд. – Москва : Айрис-Пресс, 2002. – 441 с.
4. Голякова, Л. А. Подтекст как полидетерминированное явление / Л. А. Голякова. – Пермь, 1999. – 208 с.
5. Картавая, Ю. К. Стилистические функции антонимов в русских пословицах и поговорках / Ю. К. Картавая, Е. И. Дьякова // Вопросы филологии и межкультурной коммуникации : сб. научных статей. – Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2017. – С. 208–212.
6. Круглов, Ю. Г. Русские народные загадки, пословицы, поговорки / Ю. Г. Круглов. – Москва : Просвещение, 1990. – 335 с.
7. Матвиевская, Л. А. Стилистическое использование антонимов (на материале произведений М. Ю. Лермонтова) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. А. Матвиевская. – Москва, 1978. – 26 с.
8. Москвин, В. П. Антитеза или оксюморон? / В. П. Москвин // Русский язык в школе. – 2000. – № 2. – С. 92–93.
9. Новиков, Л. А. Противопоставление как прием / Л. А. Новиков // Филологический сборник. – Москва : ИРЯ, 1995. – С. 326-335.
10. Павлович, Н. В. Семантика оксюморона / Н. В. Павлович // Лингвистика и поэтика / отв. ред. В. П. Григорьев. – Москва : Наука, 1979. – 285 с.

УДК 82:371.2

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-КРЕАТИВНОГО АСПЕКТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Загарина Яна Анатольевна,
студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: старший преподаватель Шалацкая Татьяна Петровна

Аннотация. Автор статьи характеризует приоритетные позиции литературного образования старшеклассников, анализируя передовой педагогический опыт, определяет технологии реализации коммуникативно-креативного аспекта на уроках литературы.

Ключевые слова: образовательные стандарты, культурологический подход, литературное образование, диалогическое взаимодействие, концептологический аспект, метод, прием, коммуникативная компетенция.

Abstract. The author describes the priority position of literary education of high school students, analyzing the advanced teaching experience, identifies technology implementation of communication and creative aspects of literature in the classroom.

Key words: educational standards, culturological approach, literary education, dialogical interaction, concept-centred aspect, method, technique, communicative competence.

Постановка проблемы. Достижение высокого результата в сфере поликомпетентностного литературного образования – приоритетное направление процесса преподавания литературы в старших классах. Безусловно, креативные качества важны для реализации задач литературного образования старшеклассников, так как интерес к чтению программных произведений явно снижен. В психолого-педагогических источниках термин «креативность» употребляется в контексте с понятиями «языковая личность», «коммуникативная личность». Исследователи констатируют, что именно креативный аспект деятельности обучающихся – это неотъемлемая часть отдельного вида компетенции как составной части более крупной – коммуникативной компетенции. Вид креативно-коммуникативной компетенции следует отождествлять с совокупностью знаний, направленных как на формирование представления школьников о явлении креативности, так и на результативность речевой деятельности; совокупность навыков, умений, личностных качеств и готовность к решению коммуникативных задач на основе креативного аспекта деятельности.

Цель статьи – определить технологии реализации коммуникативно-креативного аспекта в литературном образовании старшеклассников.

Изложение основного материала исследования. В связи с реформированием современной школы, с обновлением и утверждением образовательных стандартов в нашем государстве возрастает интерес исследователей к

проблемам преподавания литературы. В приоритете системно-деятельностный (Н. Г. Зиннатова), культурологический подход (Л. А. Крылова), диалогическое взаимодействие (М. А. Шемшурина), концептологический аспект (А. М. Шуралёв), методы и приемы совершенствования коммуникативной компетенции обучающихся в старших классах (Т. П. Шалацкая, Я. А. Загарина). Педагогическая психология определяет креативность как основу развития личностного потенциала (А. А. Голованова, Л. Г. Пузеп, Г. А. Халюшова и др.). В методических публикациях последних 20-ти лет фокусируется внимание на важную роль креативных качеств обучающихся в результате изучения литературы (И. В. Зеленкова, Д. А. Потапов и др.). Это, с одной стороны, указывает на создание отдельного направления в исследовании феномена «креативность» во взаимосвязи с особенностями предметной области, а, с другой стороны, обуславливает актуальность явления креативности при обучении литературе в старших классах. Креативно-коммуникативной подход на уроке литературе обеспечит актуализацию явления креативности как процесса, продукта и качества личности, что, в свою очередь, позволяет рассматривать обучающегося сквозь призму креативно-коммуникативных качеств, искать продуктивные методики.

Антропоцентрические аспекты изучения языка ввели в научный оборот предложенный Ю. Н. Карауловым термин «языковая личность», что характеризуется как совокупность способностей, навыков, умений и характеристик индивидуума, обуславливает создание и восприятие речевых высказываний. Опираясь на языковую концепцию А. А. Леонтьева, целесообразно различать «язык как предмет» и «язык как способность». Возникновение нового исследовательского ракурса на «языковую личность» привело к использованию понятия «речевая личность» (В. В. Красных, А. А. Леонтьев), обоснованию ее отличительных признаков. В публикациях встречается ещё один тип личности в проекции на язык – «коммуникативная личность», что характеризуется совокупностью индивидуальных свойств, владеет коммуникативной компетенцией и успешно реализует свои коммуникативные потребности. С позиции структуры этот тип личности определяется тремя базовыми параметрами: мотивационным, когнитивным и функциональным. В упомянутых выше типах личности осуществляется их проекция на язык, на коммуникативный аспект деятельности, однако не указывается связь с креативным компонентом этой деятельности. Предлагаемые характеристики рассмотренных типов личности не содержат тех ключевых свойств, которые отражают качества креативной личности. При определении содержания креативно-коммуникативной компетенции эти базовые свойства должны быть отражены, поэтому представляется необходимым охарактеризовать такой тип личности как креативно-коммуникативную личность. Опираясь на толкования коммуникативной личности В. П. Конецкой, В. Б. Кашкина, Г. Г. Почепцова, В. И. Карасика, определяем такой тип личности как креативную личность, владеющую коммуникативной компетенцией и совокупностью индивидуальных коммуникативных стратегий, тактик и опыта: как личность, которая способна самореализоваться в коммуникативном процессе и продуцировать креативность на уроке литературы.

Например, О. А. Голубкова и А. Ю. Прилепо [2] классифицируют интерактивные методы обучения на основе их коммуникативных функций, разделяя их на три группы: 1) *дискуссионные методы*: диалог, групповая дискуссия, разбор и анализ жизненных ситуаций; 2) *игровые методы:* дидактические игры, творческие игры, в том числе деловые, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, контригры; 3) *интерактивные методы психологической группы*: эмпатия, тренинги сенситивный и коммуникативный.

По мнению специалистов, интерактивные методы, используемые в учебном процессе, должны отвечать следующим требованиям: активное, творческое, инициативное участие обучающихся в процессе получения знаний; формирование, накопление и развитие навыков в процессе групповых и индивидуальных занятий; максимальная ориентированность результатов обучения на сферу практической деятельности; сотрудничество обучающихся и преподавателя в планировании и реализации всех этапов процесса обучения [2].

Например, анализ стихотворения А. Рэмбо «Пьяный корабль» запланируем и проведем таким образом:

1-я группа. Название стихотворения. Образ лирического героя.

2-я группа. Композиция стихотворения. Сюжет. Образная система.

3-я группа. Тропы и фигуры, используемые в тексте.

4-я группа. Историко-литературный комментарий

5-я группа. Стихотворный размер. Рифма.

6-я группа. Восприятие. Ассоциации.

По предложению Ю. Н. Емельянова, следует объединить активные групповые методы условно в три блока: а) *дискуссионные методы* (групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.); б) *игровые методы*: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психо-драматическая коррекция); контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

Считаем, что целесообразно на начальных этапах введения интерактивного метода организовать и открыть клуб знатоков, союз грамотеев или общество словесников. При встрече членов этих клубов надо познакомить с правилами интерактивных методов обучения: 1) не критикуйте выдвинутые идеи; 2) будьте толерантны друг другу; 3) знайте, неразрешимых проблем не существует; 4) выдвигайте больше идей; 5) активно участвуйте в игре; 6) создайте атмосферу, благоприятную для творчества; 7) выбирайте оптимальную роль для участия в играх; 8) уважительно относитесь к интересам одноклассников; 9) не принимайте поспешных решений.

Метод мозговой атаки (штурма), возникший в 1930-е гг., известен как способ коллективного продуцирования новых идей. Даёт возможность развивать логическое мышление, аргументировано выражать свою точку зрения, активизируя речевые навыки. Предлагается пошаговый алгоритм использования метода «Мозговой штурм»:

1. Формулировка связанной с темой урока проблемы.

2. Разделение обучающихся на группы, учитывая их интересы.
3. Создание благоприятной для творчества атмосферы.
4. Использование мозговой атаки: штурма, поставленной проблемы.
5. Фиксация идеи на бумаге.
6. Отбор и оценивание наилучших идей.
7. Организация экспертной группы из 3 обучающихся для определения наилучших идей.
8. Сообщение результатов.
9. Публичная защита.
10. Принятие решения.

Этот метод продуктивно используется на уроках литературы при изучении лирических произведений русских поэтов. Учитель на доске пишет только начальные строки стихотворения, например: *Как сорванный дичок ребенку в детстве, сладок Волны зелёный вал – скорлупке корабля…* Затем целесообразно задать обучающимся вопрос: «А как бы вы продолжили стихотворение?» Ученики, не глядя в текст, предлагают свои идеи. Наилучшие идеи поощряются и сравниваются с произведением поэта.

Авторы статьи Т. П. Шалацкая, Я. А. Загарина акцентируют внимание на динамичности образовательных процессов, побуждающих учителя литературы подходить творчески к поиску и эффективному «отбору современных методов и приемов совершенствования коммуникативной компетенции при изучении художественных произведений в старших классах: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама; учебно-критические, учебно-литературоведческие, театрализированно-художественные диалоги; «Инсерт», «Дневник двойной записи», «Знаю, хочу узнать, узнал», «Кластер», «Корзина идей», «Синквейн», «Эссе» и др. [5, с. 162].

Использование информационных компьютерных технологий для решения творческих заданий будет эффективным, если предложить создание рекламных проектов по прочитанному. Работа над рекламным роликом имеет полифункциональный вид, нацелена на формирование таких читательских качеств: ассоциативность и логичность мышления, творческое воображение, внимание к функциям художественных деталей в литературном тексте. Несомненно, подобное творческое задание требует от обучающихся предварительной подготовки. Получив домашнее задание распределиться по микрогруппам, они на уроке литературы коллективно работают над созданием рекламного ролика, опираясь на знания и впечатления от драмы того или иного автора. Также им предложено продумать цель, адресата, вид ролика. Целесообразно при этом обратить внимание на оформление презентации рекламных проектов. Виды могут быть такими: 1) инсценизация; 2) словесное описание рекламы произведения на телевидении; 3) реклама произведения, звучащая на радио; 4) реклама произведения в печатном издании; 5) телереклама; 6) комбинированный вид рекламного проекта произведения. Следует подчеркнуть, что во время презентации перечисленных видов, выясняются погрешности читательской рецепции обучающихся. Поэтому при изучении литературы не следует пренебрегать презентациями, продиктованными современными жизненными реалиями.

Среди арсенала предлагаемых методических форм заметно выделяются индивидуальные творческие задания, необходимые для осуществления функции контроля приобретенных знаний, умений и навыков на основе применения компьютерных технологий, а именно: 1) составление интерактивных викторин, кроссвордов, ребусов и головоломок на материале программных художественных текстов; 2) создание обложки к книге и макета иллюстраций к тексту; 3) создание фотогалереи. Что касается последней разновидности творческого задания – создания фотогалереи – то каждый художественный образ, созданный писателем или поэтом, включает в себя портретную характеристику героя, в которой автор, как правило, акцентирует внимание на основных чертах характера своего героя. На уроках литературы часто работаем над словесным портретом персонажа, следующий шаг – фотопортрет. Класс разбивается на группы по 5-6 человек. Старшеклассники, собирая информацию о литературном герое, сперва ищут цитаты для выявления важнейших сторон его характера, затем сопоставляют образ, созданный писателем, с иллюстрациями известных художников, размещенными на Интернет-сайтах. Например, работая над созданием фотогалереи героев драмы «Фауст» Иоганна Вольфганга Гете, обучающиеся могут сосредоточить свое внимание на художественных деталях, характеризующих действующих лиц пьесы. Заключительный урок – защита творческих работ с учетом элементов рефлексии, например: *Что понравилось? Над чем стоит еще поработать? Что новое удалось увидеть в характере героев?* Очевидно, активное использование компьютерных технологий на уроке изучения драмы позволяет усиливать творческую и познавательную активность старшеклассников, что достигается системой разнообразных заданий продуктивного характера, нацеленных на обобщение и систематизацию изученного, совершенствование литературоведческих компетенций обучающихся, развитие у них аналитического и критического мышления.

Выводы. Обобщение передового педагогического опыта убеждает в том, что сегодня для реализации коммуникативно-креативных задач в литературном образовании старшеклассников учителями используется широкий спектр продуктивных технологий: интерактивных на основе коммуникативных функций, информационных компьютерных с решением творческих задач.

Список литературы

1.Зиннатова, Н. Г. Формирование коммуникативных компетенций личности на уроках литературы на основе системно-деятельностного подхода / Н. Г. Зиннатова // Педагогика: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2014. – С. 47-49.

2.Голубкова, О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе : учеб.-метод. пособие / О. А. Голубкова. – Санкт-Петербург, 1998. – 42 с.

3.Крылова, Л. А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Крылова. – Петропавловск, 2001. – 387 с.
4.Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
5.Шалацкая, Т. П. Методы и приемы совершенствования коммуникативной компетенции при изучении художественных произведений в старших классах / Т. П. Шалацкая, Я. А. Загарина // Филологический аспект. – 2017. – № 5 (25). – С. 153-163.
6. Шемшурина, М. А. Диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Шемшурина. – Москва, 2000. – 20 с.
7. Шуралёв, А. М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы : моногр. / А. М. Шуралёв. – Уфа : Респ. учебно-науч. методический центр М-ва образования Респ. Башкортостан, 2012. – 228 с.

УДК 81'38:811.161.1'74

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОТВЛЕЧЕННОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Зубрей Дана Эдуардовна
магистрант 1 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Аннотация. В статье предлагается анализ изучения стилистических особенностей отвлеченной лексики русского языка, а также раскрывается противопоставление абстрактного конкретному. Проведенный анализ позволяет уточнить параметры отвлеченной лексики и отношение её к различным стилям языка.

Ключевые слова: отвлеченная лексика, стилистические особенности, стиль, языкознание.

Abstract. The article proposes the analysis of the study of the stylistic features of the abstract lexis of the Russian language, also defines the opposition of the abstract to the concrete. The analysis allows for clarifying the parameters of the bstract lexis and its relation to different styles of the language.

Key words: abstract lexis, stylistic features, style, linguistics.

Постановка проблемы. Проблема абстрактности лексики входит в круг основных проблем современного языкознания. Это обусловлено тем, что абстрагирование слов – один из постоянных процессов в языке и речевой деятельности, поскольку человеческая мысль стремится к систематизации, обобщению наблюдений человека. Язык обслуживает все сферы человеческой деятельности, реализует такие свойства как общение, сообщение, воздействие. Цель, тема высказывания, форма мышления, ситуация общения – определяют принципы отбора и сочетания языковых единиц, закономерности их функционирования в каждой языковой сфере. В зависимости от области применения, общественных функций, целевых установок, ситуации общения, язык приобретает те или иные разновидности, характеризующиеся наличием определенных лексико-фразеологических и грамматических средств. Такие разновидности языка, тесно связанные с содержанием высказывания, называются стилями.

Цель статьи состоит в обозначении стилистических особенностей отвлеченной лексики русского языка.

Изложение основного материала исследования. В языке отвлеченные лексемы называют обобщенные понятия, и часть слов со значением абстрактности воспринимается нейтрально или с определенной чувственностью и эмоциональностью [3, с. 35]. Это приводит к тому, что абстрактные лексемы используются в различных стилях речи.

Так, например, абстрактные лексемы – один из основных пластов, который используют в книжной лексике. В научном стиле, абстрактные лексемы используются для подчеркивания логичности, точности и объективности повествования. В рамках терминологической лексики научного стиля выделяются лексемы со значением абстрактности, а именно, отвлеченные существительные: *свойство, понятие, сущность, абстракция, фактор, продолжительность, интенсивность.* Следует отметить, что отвлеченная лексика чаще всего функционируют в научном стиле, поскольку для народно-бытовой речи характерным является употребление слов с конкретным значением. Однако, по нашему мнению, одним из актуальных стилистических средств исследуемых текстов является вплетение в поэтическую канву отвлеченной лексики для обозначения названий качеств, свойств личности, чувств, психического, эмоционального, физического и физиологического состояния человека с разной стилистической целью.

В научной речи по сравнению с другими стилями наблюдается более широкое использование отвлеченной лексики по сравнению с конкретной. В одном предложении могут присутствовать сразу несколько существительных, выражающих абстрактные понятия: *перспективы, развитие, истина, изложение, точка зрения*.

Абстрактность – одна из главных черт художественного стиля, именно отвлеченные лексемы обусловливают употребление многозначных слов, стилистических тропов. Отвлеченная лексика служит для реализации эстетической функции и является изобразительно-выразительным средством [2, с. 28]. К художественному стилю также относят поэтизмы – слова, которые характеризуются лиричностью, торжественностью и возвышенностью, они получили широкое распространение в стихотворных жанрах литературы и многие из них также представляют собой отвлеченные лексемы. Например: *муза, лучистый, дерзость, сладкозвучный, грядущий*. Абстрактные слова могут выполнять не только чисто номинативную функцию (называть предметы, явления действительности), но и содержать дополнительную (непредметные) информацию, служить для выражения отношения говорящего к определенному явлению. Итак, номинативная функция может осложняться коннотацией (оценочностью, дополнительной эмоциональностью, экспрессивностью). Границы коннотативной лексики достаточно широкие и подвижные, поскольку практически любое слово в коммуникативном акте может получать ту или иную эмоционально-экспрессивную окраску. К коннотативным средствам стиля исследователи относят отвлеченную лексику [2, с. 32]. Абстрактные лексемы выполняют функцию дополнительных семантических или стилистических оттенков, которые могут предоставлять высказыванию иронический, неодобрительный,

пренебрежительный, ласковый, торжественно-приподнятый тон. Например: *странность* (разг., ирон.), *вприглядку* (разг., шутка.), *балаганиты* (прост., пренебр.), *единодержавие* (книжн., высок.), *неугасимая* (книжн., высок.). Характер окраски может видоизменяться в зависимости от языковой ситуации и контекстных условий.

В художественном тексте на первый план выходят эмоциональность и экспрессивность изображения. Много слов, которые в научной речи выступают как четко определенные абстрактные понятия, в газетно-публицистической речи – как социально обобщенные понятия, в художественной речи – как конкретно-чувственные представления.

Разговорный стиль выполняет функцию общения. Он характеризуется непринужденностью и простотой форм. Разговорным стилем люди пользуются во всех сферах жизни: в быту, в семье, на производстве. Основное назначение этого стиля – быть средством влияния и непринужденного общения, живого обмена мнениями, суждениями, оценками, чувствами, выяснение производственных и бытовых отношений. Лексика разговорного стиля представлена большим количеством экспрессивных и эмоционально окрашенных слов, в частности метафор, сравнений, синонимов, фразеологизмов, фольклористике, диалектизмов, просторечных и сокращенных слов, междометий и тому подобное. Все это определяет употребление отвлеченной лексики в разговорном стиле. Например: *Я тебя люблю; неважно себя чувствую; думаю, так будет лучше* – все эти словосочетания включают в себя отвлеченные лексемы на обозначения чувственного восприятия.

Что касается функциональных свойств стилистических особенностей отвлеченной лексики, то следует отметить, что в исследуемых текстах лексические средства в стилистическом плане часто проявляют себя непосредственно: употребляемы слова являются первичными названиями и функционируют в большей степени в прямом смысле. Однако в пределах определенного контекста обнаружены морфологические явления с характерным стилистическим оттенком. В процессе исследования выяснилось, что эмоционально-экспрессивной окраски тексты приобретают, в основном, благодаря существительным и их номинативным функциям, поскольку они становятся основой языкотворчества образов, микрообразов и являются номинациями описываемых реалий.

Поэтические строки художника насыщены окказиональными образами и самыми разнообразными культурно-выразительными средствами, в которых стилистически окрашенные существительные выполняют функцию смыслотворения. С этой целью автор пользуется существительными с отвлеченным значением.

Называя обобщенные понятия, часть отвлеченной лексики воспринимается или нейтрально, или с определенной эмоциональностью. В отдельных произведениях существительные с абстрактным значением обязательно подчинены индивидуально-авторскому замыслу, поскольку автор стремится создать и объяснить собственную концепцию мира, свое отношение к окружающей действительности, пользуясь особенно подобранной маркированной лексикой – лексемами с отвлеченным значением для обозначения названий чувств, психического и эмоционального состояния, которые в свою очередь выполняют эмоциональную функцию.

Выводы. Использование лексики фактически не зависит от говорящего и его предпочтений, а определяется объективно, обусловлено объектом и причиной речи. В зависимости от стилистических особенностей слов, отвлеченная лексика может употребляться в различных стилях речи, характер их лексической сочетаемости делает язык четким и выразительным.

Список литературы

1. Веселитский, В. В. Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX в. / В. В. Веселитский. – Москва : Наука, 1972. – 318 с.
2. Веселитский, В. В. Развитие отвлеченной лексики в русском литературном языке первой трети XIX в. / В. В. Веселитский. – Москва : Наука, 1964. – 177 с.
3. Ковалева, Е. Н. Как можно передать чувственные восприятия. Некоторые особенности сочетаемости абстрактных существительных / Е. Н. Ковалева, Ю. И. Леденев. // Русская словесность в школах Украины. – 2003. – № 3. – С. 35–36.
4. Толчеева, Т. С. Основные способы кодировки абстрактного в национально-языковых картинах мира / Т. С. Толчеева. – Харьков : Современный литератор, 2009. – 75 с.
5. Тома, Н. М. К проблеме определения отвлеченной лексики / Н. М. Тома. // Языковые и концептуальные картины мира : сб. науч. работ. – Киев : ВПЦ «Киевский университет», 2011. – Вип. 34. – С. 288 – 292.

УДК 378:811

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Ислямова Надие Ленуровна
студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Акимов Эрнест Борисович

Аннотация. В статье охарактеризованы типы женских образов Ф. М. Достоевского. Анализ текстового материала позволяет заключить, что писатель стремился к постижению женской натуры, раскрытию глубины характера. В статье рассмотрены способы создания женских образов автором: художественная деталь, речь персонажа, парные характеристики.

Ключевые слова: русская литература, русская проза, женские образы, художественная деталь, речь персонажа, парные характеристики, Ф. М. Достоевский.

Abstract. The article analyzes the types of female images based on the works by F. M. Dostoevsky. The analysis of the text material leads to the conclusion that the writer aspired to comprehend the female nature, revealing the depth of the character. The article discloses ways of creation of female images by the author: artistic detail, speech of the character, pair characteristics.

Key words: Russian literature, Russian prose, female images, artistic detail, character speech, paired characteristics, F. M. Dostoevsky.

Постановка проблемы. При изучении различных аспектов творчества Ф. М. Достоевского традиционно поднимаются нравственно-психологические и религиозно-философские проблемы. Поэтика романов великого

русского писателя изучается именно с указанных позиций. В русской литературе XIX в. была создана панорама женских образов мастерами слова (Н. К. Карамзин, А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский).

Цель статьи – уточнение способов создания женских образов в раннем творчестве Ф. М. Достоевского (1840-1850). Материалом исследования послужили роман «Бедные люди» и повести «Хозяйка» и «Неточка Незванова».

Изложение основного материала исследования. Изучением создания женских образов в творчестве Ф. М. Достоевского занимались такие исследователи как И. Л. Альми, И. Р. Ахундова, А. Л. Бем, Л. П. Гроссман, Т. Ф. Двойнишникова, Я. О. Зунделович, Ф. И. Евнин, Т. А. Касаткина, М. Н. Климова, Л. А. Левина, Р. Г. Назиров, Г. С. Померанц, А. П. Скафтымов, Г. М. Фридлендер, Г. И. Чулков.

По мнению исследователей, первые его произведения тесно переплетаются не только с русским и зарубежным литературным наследием XIX века (Н. В. Гоголь, А. С. Пушкин, О. де Бальзак, Ж. Санд и др.), но и с его переживаниями и воспоминаниями. Поэтому основой для создания оригинальных сюжетов и образов молодого писателя послужила связь между литературным и личным началами.

Известный филолог русского зарубежья А. Л. Бем утверждает, что благодаря ранним произведениям Ф. М. Достоевского, можно понять всю глубину и полноту зрелого этапа его произведений [1, с. 60].

В романах Ф. М. Достоевского можно заметить немалое количество женских образов. Все они абсолютно отличаются друг от друга. Тема судьбы женщины начинается у Ф. М. Достоевского с романа «Бедные люди». Героиня, как правило, не обеспечена материально и оттого и беззащитна. Большинство женских образов показаны писателем униженными (Неточка Незванова, которая жила у Александры Михайловны, и мать Неточки). Создавая индивидуальные характеры, автор показывает, что и сами женщины не всегда отзывчивы по отношению к другим героям. Заметно выделяются среди перечисленных персонажей хищные, злые, бессердечные женщины (княгиня из «Неточки Незвановой»). Писатель не дает им определенной характеристики. В ранней прозе Ф. М. Достоевского не выявлено счастливых женщин, как и мужчин. Нет и счастливых семей. Это не случайно, поскольку автора интересовали сложные судьбы простых людей. В своих произведениях Ф. М. Достоевский показывает тяжелую жизнь добрых и честных людей.

Согласно мнению А. Л. Бема, и К. К. Истомина, изначально главной героиней романа «Бедные люди» должна была быть Варя. К. К. Истомин дал название первому варианту романа «дневник Вареньки», а А. Л. Бем назвал сентиментальную повесть об обманутой девушке (в стиле карамзинской «Бедной Лизы») [1, с. 69-74; 6, с. 13-15]. Тем не менее, такие исследователи, как В. Я. Комарович и В. С. Нечаева, посчитали подобные идеи необоснованными [8, с. 24-29; 9, с. 22-23].

Зарубежный исследователь «Бедных людей» Ш. К. Сомервил-Айртон пришел к выводу, что жизненные неудачи оставили различные отпечатки на судьбах бедных людей. Ш. К. Сомервил-Айртон убежден, что Варенька, которой прошлось пройти множество испытаний на своем пути, под гнетом притеснений и нищеты стала сильной характером. Исследователь сопоставляет Варю с типом «тирана», «деспота», так как видит в ней человека, живущего ради своих нужд, эгоистичного и лишенного сострадания.

Повесть «Хозяйка» является вторым серьезным подходом к теме социально неприемлемого сексуального поведения. Ф. М. Достоевский описывает новый социально-исторический тип. Катерина была дочерью заводчика, чьи семейные традиции пронизаны духом русского купечества. Варя Доброселова – дочь управляющего имением, сначала училась в пансионе, а через некоторое время у студента Покровского. Она девушка начитанная и образованная. Катерина полная противоположность Варе: она неграмотна, ее представления о литературе исчерпываются словами Ордынова: «Говорят, книги человека портят» [2, с. 277]. Это героини разного культурного уровня и разных литературных традиций. В «Хозяйке» Достоевский предпринял первую попытку изображения зла как такового, зла как результата свободного выбора человека. Если Варя Доброселова была жертвой господина Быкова и Анны Федоровны, то Катерина – грешница, молящая о прощении и в то же время продолжающая жить во грехе. Героиня «долго, по целым часам» молится, молится «до той поры, пока владычица не посмотрит… с иконы любовнее» [2, с. 294], однако продолжает сожительствовать с Муриным, который не просто является ее невенчанным мужем, но и убийцей родителей и жениха, а может быть, и ее настоящим отцом.

Т.Ф. Двойнишникова считает, что Ф. М. Достоевский делит женщин на две группы: женщины чувства (Варенька Доброселова из романа «Бедные люди», Катерина из повести «Хозяйка») и женщины расчета (Александра Михайловна из романа «Неточка Незванова»). В повести «Хозяйка» (1847) писатель обратится также к мощной фольклорной традиции в изображении падшей женщины. М. Н. Климова отметила, что образ Катерины, созданный Ф. М. Достоевским, является одним из этапов развития русского мифа о колдуне и очарованной красавице [7]. Также автор публикации считает, что этот миф имеет связь с мифом о великом грешнике. Ввиду этого исследовательница пишет: «Как женский вариант «великого грешника» может быть рассмотрена и героиня, очарованная злом красавица, хотя судьба ее довольно часто трагична, а спасение обоих героев в лучшем случае проблематично» [7, с. 61]. В отношении образа Катерины, эта мысль кажется вполне правдивой.

В последнем крупном произведении Ф. М. Достоевского докаторжного периода, «Неточке Незвановой» (1849), тема социально неприемлемой женской сексуальности воплощена весьма специфически. Связана она с образом Александры Михайловны, благодетельницы главной героини. Александра Михайловна – одна из самых образованных героинь ранней прозы Ф. М. Достоевского. Она воспитывает Неточку в соответствии с педагогическими воззрениями Ж. Ж. Руссо, хорошо разбирается в музыке и сама музицирует, очень начитанна.

Автор знакомит читателя с мечтательной Неточкой Незвановой, которую захватывает водоворот событий. Показывая становление характера главной героини, писатель повествует о ее детстве, характеризует среду, в которой формировались ее основные качества. Ф. М. Достоевский не стремиться динамично раскрыть специ-

фику характера Неточки, он постепенно фокусирует внимание на те или иные нюансы развития духовного мира. Внешние факторы способствовали формированию таких важных качеств как чуткость, ранимость, мечтательность. Погруженная в собственное «я», воспитанная отзывчивыми и добрыми людьми, героиня превращается в защитницу угнетенных людей.

С детства Неточке открывается тайна отношений Александры Михайловны с мужем, Петром Александровичем. С первой встречи девочка чувствует к нему неприязнь, испытывает страх. Неточка замечает, что Александра Михайловна «вся как будто трепещет перед ним, как будто обдумывает каждое свое движение, бледнеет, если замечает, что муж становится особенно суров и угрюм, или вся покраснеет, как будто услышав или угадав какой-нибудь намек в слове мужа» [3, с. 226]. В действительности, муж пренебрегает ею, портит ей жизнь. В конечном итоге, девушка находит в книге любовное письмо и ей открываются все тайны ее благодетельницы.

Художественная деталь (книга) служит началом познания еще одной стороны характера главной героини. Речь идет о романе Вальтера Скотта «Сен-Ронанские воды», который Неточка открывает не просто так, а «как гадают, раскрывая книгу на удачу» [3, с. 239]. Героиня произносит: «Я верно загадала о будущем» [3, с. 230]. Тем самым можно предположить, что в дальнейшем Неточке Незвановой была определена судьба падшей женщины. Петрашевец Ипполит Дебу подтверждает данное предположение такими словами: «живо помню его (Достоевского – Н. З.), рассказывающего свою «Неточку Незванову» гораздо полнее, чем она была напечатана. Помню, с каким живым, человеческим чувством относился он и тогда к тому общественному продукту, олицетворением которого явилась у него впоследствии Сонечка Мармеладова (не без влияния, конечно, учения Фурье» [4, с. 91]. Упомянутый образ проститутки Сонечки Мармеладовой в данном контексте, как представляется, точно указывает курс дальнейшего развития событий незаконченного романа. в стиле карамзинской «Бедной Лизы»). Можно предположить, что Неточке Незвановой изначально была уготована судьба Сонечки Мармеладовой.

Итак, можно отметить, что в романе важную роль занимает образ Кати, именно он помог раскрыть образ главной героини как личности. Ф. М. Достоевский использует прием «парной» характеристики. Он противопоставляет характер Неточки, задумчивой, скрытной, но вместе с тем глубокой и сложной по своей натуре Кате, самоуверенной, активной, воплощающей в себе жизнь.

Выводы. Созданные Ф. М. Достоевским характеры Веры Доброселовой, Александры Михайловны, Катерины, Неточки Незвановой и ее матери явились своеобразной точкой отсчета для исследования образа женщины в прозе писателя. Автор поступательно раскрывает их особенности, используя различные средства: портретные описания, речь персонажа, художественные детали, парные характеристики. Для Ф. М. Достоевского было важным показать внутреннее состояние униженной героини, вскрыв специфику греховной среды, в которой развивается и деформируется женский характер. Рассмотренные женские образы обладают некими сходствами, хотя в каждом последующем художественном тексте автор наполняет уже известные читателю характеры новыми чертами, тем самым демонстрируя технику совершенствования образа. Наиболее сложный и репрезентативный для дальнейшего творчества прозаика – это образ Вареньки Доброселовой. С точки зрения богатства и разнообразия типологических характеров героев раннее творчество Ф. М. Достоевского еще недостаточно изучено.

Список литературы

1. Бем, А. Л. Ф. М. Достоевский. Психоаналитические этюды // Бем А. Л. Исследования. Письма о литературе. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – С. 245-330.
2. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30-ти т. / Ф. М. Достоевский. – Т. 1. – Ленинград : Наука, 1972–1990. – 520 с.
3. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30-ти т. / Ф. М. Достоевский. – Т. 2. – Ленинград : Наука, 1972–1990.– 525 с.
4. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений. – Т. 1. Биография, письма и заметки из записной книжки. С портретом Ф. М. Достоевского и приложениями. – СПб., 1883. – 332 с.
5. Двойнишникова, Т. Ф. Женские образы Ф. М. Достоевского: итоги и перспективы изучения : на материале русского и англоязычного литературоведения 1970–2000-х гг. : дис. … канд. филол. наук : 10.01.01. – Улан-Удэ, 2006. – 299 с.
6. Истомин, К. К. Из жизни и творчества Достоевского в молодости / К. К. Истомин // Творческий путь Достоевского : сб. статей под. ред. Н. Л. Бродского. – Ленинград: 1924 – С. 13-15.
7. Климова, М. Н. Миф о колдуне и очарованной красавице в русской литературе / М. Н. Климова // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2007. – № 8. – С. 60-66.
8. Комарович, В. Ф. М. Достоевский. Современные проблемы историко-литературного изучения / В. Комарович. – Ленинград, 1925.
9. Нечаева, В. С. Ранний Достоевский (1821-1849) / В. С. Нечаева. – Москва, 1979. – 288 с.
10. Somervil-Ajrton, Sh. K. Struktura otnoshenij «tiran – zhertva» v rannih proizvedenijah Dostoevskogo / Sh. K. Somervil-Ajrton // Russkij jazyk za rubezhom. – 1993. – № 3. S. – P. 104–107.

УДК 821.112.6-32:81'37

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ХРОНОТОПА В РАССКАЗЕ ДЖОНА ЧИВЕРА «ОБРАЗОВАННАЯ АМЕРИКАНКА»

Исмаилов Асан Фирадович
студент 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: старший преподаватель Падун Татьяна Владимировна

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей хронотопа в коротком рассказе «Образованная американка» американского писателя Джона Чивера.

Ключевые слова: Джон Чивер, «Образованная американка», хронотоп, пространство, время, рассказ.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the features of the chronotope in the short story "An Educated American

Woman" by the American writer John Cheever.

Key words: J. Cheever, "An Educated American Woman", chronotope, space, time, short story.

Постановка проблемы. Дж. Чивер является одним из самых известных бытописателей США XX в. Номинант престижных литературных премий, обладатель Пулитцеровской премии за сборник «Рассказы Джона Чивера», он получил всемирную известность благодаря своим коротким рассказам [4], обличающим большинство жизненных проблем и ситуаций. Творчество Дж. Чивера было проанализировано рядом известных зарубежных (S. Donaldson, K. VanSpanckeren) и отечественных исследователей (И. М. Ефимов, Э. Б. Кузьмина) [3; 4]. Однако многим аспектам и особенностям рассказов автора не было уделено должного внимания. Так, например, хронтоп рассказов Дж. Чивера до сих пор является малоизученным, тем самым обусловив выбор **темы** статьи и её **актуальность**.

Цель статьи – выявить особенности функционирования хронотопа в рассказе Дж. Чивера «Образованная американка».

Изложение основного материала исследования. Произведения Дж. Чивера, в том числе и короткие рассказы, являются подлинным примером искусства бытописания. В своих рассказах автор передает реалии американских пригородов без блеска и напыщенности [3]. Как отмечают исследователи, внимание автора сосредоточено на проблемах взаимодействия человека и окружающего его пространства, ценностной ориентации, самоопределения. Юмор пересекается с жизненными драмами, а высокоморальные поступки граничат с тотальной безнравственностью. При анализе и характеристике творчества Джона Чивера, многие исследователи упускали важность исследования хронотопа в рассказах автора.

Рассматривая специфику хронотопа в рассказе Джона Чивера «Образованная Американка», следует уточнить содержание понятия «хронотоп». Хронотоп определяется как существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе [2, с. 289]. Само слово «хронотоп» может быть дословно переведено как «времяпространство». Литературоведу важно выражение в нем неразрывности пространства и времени как четвертого измерения пространства.

Согласно М. М. Бахтину, *«хронотоп определяет художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной действительности. Все временно-пространственные определения в искусстве и литературе неотделимы друг от друга и всегда эмоционально-ценностно окрашены. Искусство и литература пронизаны хронотопическими ценностями разных степеней и объемов. Каждый мотив, каждый выделимый момент художественного произведения является такой ценностью»* [1]. Таким образом, следует понимать художественную важность хронотопа произведения, его смысловую ценность и неизменное наличие в любом произведении.

Рассказ «Образованная американка» начинается с автобиографического письма Джил Честерстон Мэдисон в журнал и продолжается описанием внешности и личных качеств самим автором. Тяжело назвать это флэшфорвардом, ведь автор не раскрывает какие-то важные события в будущем и не показывает нам какие-либо активные действия, это, скорее, ремарка, ведь автор дает читателю понять, с кем он имеет дело, а также выражает свое личное мнение к персонажу: «*Читая этот отчет, написанный Джил Честертон Медисон… можно было подумать, что мы имеем дело с агрессивной женщиной. На самом деле это не так. Она обаятельна, деловита и умна, и только потому ее так часто избирали на все эти почетные должности. А по характеру она даже несколько застенчива»* [5]. Далее же временная организация рассказа – непрерывная, линейно развертывающаяся. Создается впечатление, что автор не совершил в данном произведении каких-либо экспериментов со временем. Однако, стоит заметить, что время в рассказе напоминает пружинный механизм: чем ближе к кульминации, тем сильнее оно сжимается, разжимаясь с печальными последствиями ближе к окончанию повествования.

Рассказ Дж. Чивера «Образованная американка» насыщен множеством различных локаций. Во время повествования автор то и дело перескакивает с места на место: Мюнхен, Флоренция, Кент, Нантаккет, Нью-Йорк, Горденвилль, Тревизо, Венеция, Сан-Франциско. Все эти города в той или иной мере упоминались в произведении, начиная с рассказа о детстве главной героини и заканчивая ее путешествиями и переездами с мужем во время супружеской жизни. Размышляя над тем, о чем это говорит нам, читателям, в тексте произведения находим авторское мнение по этому поводу: *«Не знаю, отчего, но у детей, выросших в чужих краях, всегда чуть голодноватый вид, и, глядя на Джил, на ее наряды, купленные в разных странах света, на ее голые коленки и сандалии и слушая, как она болтает на разных языках, вас охватывало щемящее чувство жалости и вы были готовы забыть о всех преимуществах ее образования»* [5]. Дж. Чивер доносит до читателя, что за всей этой показательной тягой к путешествиям скрывается нечто большее: тяга соответствовать выдуманным стандартам, что чрезвычайно развитый ребенок (по материнскому мнению) должен обучаться в элитном заведении, даже несмотря на то, что результаты юной героини «весьма посредственные», или же что настоящий, «образованный» турист обязан посетить все главнейшие достопримечательности города, лишаясь сил и возможности побыть наедине с супругом и насладиться моментом.

Центральной локацией свершения всех важных событий является дом главных героев. Именно в стенах этого особняка XIX столетия происходят важные разговоры, ссоры, примирения супругов. Внутри одного дома раскрываются глобальные проблемы, которые вторят всему миру: неравенство полов, супружеская неверность, проблема отцов и детей. Сейчас важно вновь напомнить, что автор является признанным бытописателем. Ведь это повсеместно является типичным случаем – дом, как ячейка общества, как отражение всего внешнего напряжения. Такое отношение к дому характерно для всего мира, а не только в американском пригороде.

Вместе с тем, в рассказе присутствует еще один хронотоп, проникнутый высокой эмоционально-ценностной интенсивностью, хронотоп, как порог: перешагнув его герои меняются в корне, теряют или обретают новые идеа-

лы, ценности и жизненные цели – это хронотоп кризиса и жизненного перелома. В рассказе Дж. Чивера таким кризисным хронотопом является спальня Биббера. Именно в этом неприметном на протяжении всего рассказа месте случилось то, что разрушило семью и навсегда изменило жизнь супругов: смерть их сына, Биббера. Время в этой локации, в сущности, является мгновением, словно не имеющим длительности и выпадающим из нормального течения биографического времени. Как было указано выше, именно здесь время сжимается, а эмоции накаляются до предела: *«Он не выдержал и заплакал. Любовь, которую он сейчас испытывал к сыну, была такой огромной и бурной, что, казалось, ей не уместиться в маленькой спаленке, и Джорджи пытался умерить свое чувство, чтобы не повредить мальчику своими чересчур крепкими объятиями»* [5]. Создается давление на читателя, подкрепляемое радостными возгласами Джил о победе, что раздаются уже в опустевшем доме.

Выводы. В своем рассказе «Образованная американка» Дж. Чивер смог искусно составить линейную и непрерывную пространственно-временную композицию, усложненную авторскими ремарками, предваряющими ход действия в рассказе. Связав сюжет произведения и хронотопы, накаляя события по ходу повествования и параллельно сжимая временные рамки, автор смог добиться требуемого кульминационного эффекта.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Формы времени хронотопа в романе [Электронный ресурс] / М. М. Бахтин // Институт исследования природы времени : [сайт]. – Режим доступа : http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/bakhtin_hronotop/hronotop10.html.
2. Белокурова, С. П. Словарь литературоведческих терминов / С. П. Белокурова. – Санкт-Петербург : Паритет, 2007. – 320 с.
3. Ефимов И. Дж. Чивер [Электронный ресурс] / И. Ефимов // Семь Искусств : [сайт]. – Режим доступа : http://7iskusstv.com/2012/Nomer6/Efimov1.php.
4. Кузьмина, Э. Б. Сухопутные пловцы [Электронный ресурс] / Э. Б. Кузьмина // Сайт Эдварды Кузьминой : [сайт]. – Режим доступа: http://www.vavilon.ru/kuzmina/10cheever.html.
5. Чивер, Дж. Образованная американка [Электронный ресурс] / Дж. Чивер // Библиотека электронной литературы : [сайт]. – Режим доступа : http://litresp.ru/chitat/ru/Ч/chiver-dzhon/angel-na-mostu/3.

УДК 821.161.1-09”18”

АЛЕША КАРАМАЗОВ И «РУССКИЕ МАЛЬЧИКИ»: НА ПУТИ ПОИСКОВ ИСТИНЫ

Качалкин Юрий Васильевич

магистрант 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент кафедры Шалина Марина Александровна

Аннотация. Статья посвящена подробному анализу образа Алеши Карамазова в произведении «Братья Карамазовы» Ф. М. Достоевского. Рассматривается вопрос об истине в понимании Алеши Карамазова. Производится сравнение между Алешей и князем Мышкиным по критериям христологичности, детскости и юродивости. Анализируется связь русских мальчиков с Алешей и их взаимодействие в контексте произведения.

Ключевые слова: истина, Христос, детскость, юродивость, «русские мальчики».

Abstract. The article is devoted to the detailed analysis of the image of Alesha Karamazov in the work “The Brothers Karamazov” by F. M. Dostoyevsky. The question of truth in the understanding of Alesha Karamazov is considered. The comparison is conducted between Alyosha and Prince Myshkin according to the criteria of Christology, childishness and foolishness. The connection of Russian boys with Alyosha and their interaction in the context of the work is analyzed.

Key words: truth, Christ, childishness, foolishness, “Russian boys”.

Постановка проблемы. Вопрос об истине в художественном дискурсе Достоевского оказывается ключевым, им задаются практически все герои его произведений. Что есть истина? Сложно ответить на данный вопрос однозначно, зная глубину мировоззрения Ф. М. Достоевского. С одной стороны, для писателя истина – это вечная справедливость, с другой – Божественная красота, с третьей – страдание. Отметим, что все вышеперечисленное не противоречит друг другу. «Певец страдания», Достоевский считал страдающих людей подлинно счастливыми. Диалектичность этого вопроса и непреходящий интерес к художественному наследию Достоевского обеспечивают актуальность темы исследования.

Цель статьи – рассмотреть вопрос об истине в понимании Алеши Карамазова и «русских мальчиков».

Изложение основного материала. Одним из центральных произведений, затрагивающим вопрос об истине, является роман «Братья Карамазовы». Положительным героем, ищущим правды, здесь оказывается Алеша Карамазов – добрый и светлый юноша, которому предстоит преодолеть немало испытаний на своем пути.

В начале произведения Алеша описывается повествователем так: «Заранее скажу мое полное мнение: был он просто ранний человеколюбец, и если ударился на монастырскую дорогу, то потому только, что в то время она одна поразила его и представила ему, так сказать, идеал исхода рвавшейся из мрака мирской злобы к свету любви души его» [6, с. 11]. Внешность и характер героя представляются следующим образом: «Может быть, кто из читателей подумает, что мой молодой человек был болезненная, экстазная, бедно развитая натура, бледный мечтатель, чахлый и испитой человечек. Напротив, Алеша был в то время статный, краснощекий, со светлым взором, пышущий здоровьем девятнадцатилетний подросток. Он был в то время даже очень красив собою, строен, средне-высокого роста, темно-рус, с правильным, хотя несколько удлиненным овалом лица, с блестящими темно-серыми широко расставленными глазами, весьма задумчивый и по-видимому весьма спокойный. Скажут, может быть, что красные щеки не мешают ни фанатизму, ни мистицизму; а мне так кажется, что Алеша был даже больше, чем кто-нибудь, реалистом» [6, с. 24].

Уже портретная характеристика героя вызывает ассоциации с образом князя Мышкина. Параллели между героями состоят не только в детском чистосердечии. В. Н Захаров пишет, что в «Братьях Карамазовых» Достоевский возвращается к идее создания образа положительно прекрасного человека» [8, с. 695]. Несколько иного мнения придерживается К. Накамура, он пишет, что «Алёша Карамазов – это не Мышкин – «прекрасный» и

глубоко больной человек. В своем утверждении этого мира, в его восхищении природой можно обнаружить сходство со странником Макаром из «Подростка». Вместе с тем, он отличается от Макара, который является носителем добра и мудрости в пределах заранее очерченного круга. Подобно Зосиме, Алёшу называют «человеком странным, даже чудаком», без всяких колебаний он вникает в проблемы своих ближних, немедленно протягивает им руку помощи, в нем есть та излишняя простота, которую ему, человеку незрелому, не преодолеть без посторонней подсказки, в нем сильно желание окунуться в жизнь [11].

В. Е. Ветловская отмечает, что образ Алеши вписывается в агиографический контекст и является словно «житийным», то есть жизнеописание героя можно сравнить с жизнью святого, прославленного Церковью человека. «Сложные взаимоотношения идеального житийного героя и окружающего его мира делают этого героя для обычных людей и обычного восприятия странным. Таким и представлен читателю Алеша. О странности, о некоторой чудаковатости его повествователь говорит сразу же и разъясняет, что эти качества еще не означают обособленности…» [3]. Исследовательница указывает на связь Алеши Карамазова с житийным героем – Алексеем, человеком Божьим. «Герой широко известного в свое время жития только напоминается читателю. Поводом к такому напоминанию служит беседа старца с одной из верующих баб, убивающейся по умершему своему мальчику» [3].

Связь героя произведения Достоевского с преподобным Алексеем является, на наш взгляд, глубинной. Считаем необходимым рассмотреть этот аспект пристальней. Итак, из жития преподобного мы знаем, что он был человеком смиренным, раздавшим свое имущество и покинувшим отчий дом. 17 лет преподобный провел в Эдессе, прося милостыню в притворе храма. После долгого отсутствия святой Алексей возвращается в дом своего отца, но его не узнают, и преподобный со смирением и радостью претерпевает издевательства от слуг своего отца [7]. В тексте Достоевского мы находим такую особенность личности Алеши Карамазова: «…всякий чуть-чуть лишь узнавший его тотчас, при возникшем на этот счет вопросе, становился уверен, что Алексей непременно из таких юношей вроде как бы юродивых, которому попади вдруг хотя бы даже целый капитал, то он не затруднится отдать его, по первому даже спросу, или на доброе дело, или, может быть, даже просто ловкому пройдохе, если бы тот у него попросил» [6, с. 20]. Интерес представляет и следующая характеристика: «Вот, может быть, единственный человек в мире, которого оставьте вы вдруг одного и без денег на площади незнакомого в миллион жителей города, и он ни за что не погибнет и не умрет с голоду и холоду, потому что его мигом накормят, мигом пристроят, а если не пристроят, то он сам мигом пристроится, и это не будет стоить ему никаких усилий и никакого унижения, а пристроившему никакой тягости, а, может быть, напротив, почтут за удовольствие» [6, с. 20].

Но гораздо дальше идут некоторые исследователи, определяя сходство между князем Мышкиным и Алешей Карамазовым по признаку *христологичности*. В. А. Туниманов, ссылаясь на Д. Томпсона, отмечает, что ближе всего Достоевский подошел к отображению образа Христа именно в «Братьях Карамазовых» и как раз на примере Алеши [14, с. 24]. К. А. Баршт также отождествляет князя Мышкина и Алешу Карамазова и отмечает их «стремление безо всяких перерывов замкнуть свой *детский «золотой век»* в *христианской* вере, из *детства* выйти прямо в духовную зрелость» [2. – Курсив наш. – Ю. К.]. Хосе Луис Флорес Лопес сравнивает Алешу не со Христом, но с любимым учеником Спасителя – Иоанном Богословом [10, с. 157]. Учитывая позиции исследователей, мы делаем вывод, что Алеша Карамазов – герой крайне близкий к воплощению положительной программы Достоевского, которая является раскрытием евангельского идеала.

Помимо сравнения князя Мышкина и Алеши Карамазова по признаку христологичности, мы можем выделить еще немаловажный аспект в контексте нашей работы, который объединяет двух героев. Это аспект *детскости.* Особенно выразительно эта связь проявляется в главе «У Хохлаковых». Lise, обращаясь к Алеше, говорит, что он «…мальчик, самый маленький мальчик, какой только может быть» [6, с. 166]. Она восклицает: «…ну не маленький ли, не маленький ли он сам человек»! И спустя время вновь: «…глупый и недостойный мальчик…» [6, с. 199].

Но есть и еще важнейший аспект. Алеша Карамазов – юродив в какой-то степени. Он такой же отличающийся от остальных, как и князь Мышкин. Алеша – человек, жаждущий правды, ищущий истины. И его истина зачастую оказывается неудобной для других.

В качестве примера приведем фрагмент романа «Идиот», где князь Мышкин находится на вечере у Настасьи Филипповны, и эпизод из главы «Надрыв в гостиной» из «Братьев Карамазовых». Обратим внимание, что одна из самых проникновенных речей князя, обращенная к Настасье Филипповне, и обращение Алеши к Катерине Ивановне во многом схожи. Мышкин начинает свою речь «дрожащим, робким» голосом [5, с. 138], у Алеши этот голос также «дрожащий» и «пересекающийся» [6, с. 174]. Речь обоих героев очень сбивчива и крайне похожа на лепет, причем во фрагменте с Карамазовым отмечается, что он лепечет так, «как будто полетев с крыши» [6, с. 175]. Но он не может молчать, потому что верит в свою истину, в свою правду: «Я, право, не знаю, как я всё это теперь смею, но надо же кому-нибудь *правду* сказать... потому что никто здесь *правды* не хочет сказать...» [курсив наш – Ю. К.; 6, с. 174]. В словах князя и Алеши есть определенная нотка неуверенности. Мышкин признается: «– Я ничего не знаю, Настасья Филипповна, я ничего не видел, вы правы…» [5, с. 138]. И за ним словно бы повторяет Алеша: «Да я и сам не знаю… У меня вдруг как будто озарение…» [6, с. 174].

В смысловом аспекте монолог обоих героев также похож: они оба говорят о любви. Но если князь Мышкин в том конкретном эпизоде говорит о своей любви к Настасье Филипповне, то Алеша радеет о чужой судьбе: «…позовите сейчас Дмитрия – я его найду, – и пусть он придет сюда и возьмет вас за руку, потом возьмет за руку брата Ивана и соединит ваши руки. Потому что вы мучаете Ивана, потому только, что его любите... а мучите потому, что Дмитрия надрывом любите... внеправду любите... потому что уверили себя так...» [6, с. 175].

Алеша добр и сострадателен, также как и князь Мышкин. И эти черты встречают восхищение. Стоит

вспомнить пронзительную речь Аглаи Епанчиной, обращенную к князю Мышкину: «Здесь ни одного нет, который бы стоил таких слов! – разразилась Аглая, – здесь все, все не стоят вашего мизинца, ни ума, ни сердца вашего! Вы честнее всех, *благороднее* всех, *лучше* всех, *добрее* всех, *умнее* всех!...» [курсив наш – Ю. К.; 5, с. 343]. Алеша Карамазов также встречает подобное восхищение, выраженное в словах Lise: «Скажите лучше, за что вы берете меня, такую дуру, больную дурочку, вы, такой *умный*, такой *мыслящий*, такой *замечающий*? Ах, Алеша, я ужасно счастлива, потому что я вас совсем не стою!» [6, с 198-199. – Курсив наш – Ю. К.].

Следует отметить и то, что и князь Мышкин, и Алеша Карамазов обладают удивительной способностью сплачивать *детей* вокруг своей личности. Вокруг Мышкина объединяются дети в Швейцарии, когда князь заступается за Мари. Мышкин выступает в данном случае настоящим Учителем, который вселяет в детей сострадание и милость. Таким Учителем становится и Алеша Карамазов для мальчиков-гимназистов. Возлагая особенные надежды на подрастающее поколение, Достоевский создает в своем творчестве художественную формулу «русские мальчики» в отношении к отрокам-подросткам. Позднее, в начале XX в. русскими религиозными философами эта формула будет развита и осмыслена глубинно. В творчестве Достоевского концепт «русские мальчики» означает молодое поколение неравнодушных, горячо ищущих правды юношей, которые на путях высшей Истины могут поддаться искушению ложных идей. Так, В. Катасонов отмечает, что так называемые «русские мальчики» – это русские нигилисты, революционеры и апокалиптики [9]. Н. Н. Арсентьева пишет, что «середина XIX в. в России была периодом напряженных идейных исканий. Православие переживало острейший кризис, что выразилось в появлении целого поколения нигилистов, отринувших ценности христианской культуры и поставивших целью поиск альтернативной истины… Став исходным пунктом философии, нигилизм как отрицание идеи трансцендентного Бога выливается в формы разнообразных учений и духовных практик, но на этом пути русскую молодежь подстерегают опасности страшных заблуждений…» [1, с. 56 – 57].

В контексте «Братьев Карамазовых» заблуждением предводителя детворы Коли Красоткина является идея о равенстве вне Бога, отвержение важных духовных смыслов законов: «Я социалист, Смуров. – А что такое социалист? – спросил Смуров. – Это коли все равны, у всех одно общее имение, нет браков, а религия и все законы как кому угодно, ну и там всё остальное» [6, с. 473]. Красоткин не по возрасту начитан, самовлюблен, и для него не существует авторитетов. Однако впоследствии таким авторитетом для него становится Алеша.

Но прежде мы выделим наставника самого Алеши – старца Зосиму. К. А. Баршт отмечает, что «Зосима обеспечил Алеше плавный переход от «детства» к «взрослости», намечая контуры педагогического и этико-общественного идеала Достоевского» [2, с. 5]. Следует отметить удивительный, своеобразный завет, который дает старец юноше: «…в горе счастья ищи» [6, с. 72]. Здесь уместно вспомнить упомянутый ранее нами тезис об очистительности страдания и об искушениях, которые проходят персонажи Достоевского на пути к нравственному катарсису.

В. А. Туниманов пишет, что «искушение героя – модернизированная вариация искушения Христа, существенный элемент агиографического образа…» [14]. Одним из таких испытаний для Алеши становится разговор в трактире с братом Иваном. Здесь Иван вскользь упоминает о «русских мальчиках». Он акцентирует внимание на том, что эти самые русские мальчики касаются по-настоящему важных, вековечных вопросов и говорят уж если не о Боге, то об анархизме и социализме [6, с. 213].

После начинается памятный разговор о вековечных вопросах между братьями, который является настоящей проверкой веры для инока. Достоевский здесь поднимает вопрос о страдании как глобальной, общечеловеческой проблеме и вкладывает в уста Ивана апелляцию к Богу как виновнику этого явления. Именно данный диалог, являющий собою поиск Истины, повлияет на восприятие всего романа.

Иван сознательно искушает Алешу, провоцирует его, оперируя заведомо выигрышным «козырем» – страданием «невинных деток». Алеша в какой-то степени поддается провокации Ивана. Когда брат рассказывает о том, как некий генерал затравил собаками мальчика на глазах у матери, он в финале своего повествования настойчиво вопрошает своего собеседника: «Ну… же его? Расстрелять?» [14, с. 221]. И Алеша тихо отвечает: «Расстрелять!...» [Там же]. Это вызывает победоносный восторг Ивана: «Браво! – завопил Иван в каком-то восторге, – уж коли ты сказал, значит... Ай да схимник! Так вот какой у тебя бесенок в сердечке сидит, Алешка Карамазов!» [Там же].

Однако этим самым «расстрелять!» Алеша вовсе не предает свою Истину. У Алеши есть очевидное устремление ко Христу, который для Него и Путь, и Истина, и Жизнь. В этом, по мнению К. А. Степаняна, осуществляется связь Алеши с инобытием, ведь боголюбивый юноша созерцает Христа, который зовет всех к себе [13, с. 175]. Исследователь также отмечает, что через все произведение проходит «мотив преображения зла в добро» [13, с. 716]. Как грешный человек преображается в новое творение через жертву Христа, так и бытийное зло не торжествует бесконечно, претерпевая претворение в благо. Степанян также замечает, что «страдание – это всегда путь, в конце которого тебя ожидает Христос» [13, с. 719]. В одном из молитвенных последований Православной Церкви есть такие слова: «Царствует ад, но не вечнует над родом человеческим» [12]. И теодицеей Алеши естественно является Христос, кровью которого он обосновывает страдания и премудрость домостроительства Божия: «… есть ли во всем мире существо, которое могло бы и имело право простить? Но существо это есть, и оно может всё простить, всех и вся *и за всё,* потому что само отдало неповинную кровь свою за всех и за всё. Ты забыл о нем, а на нем-то и созиждется здание, и это ему воскликнут: «Прав ты, Господи, ибо открылись пути Твои» [6, с. 224].

Красивым и трогательным завершением романа становится речь Алеши на похоронах Илюшечки, обращенная к мальчикам. Р. Л. Джексон пишет, что в этом эпизоде Алеша – это Христос, обращающийся к двена-

дцати апостолам на Тайной Вечере [4]. Исследователь отмечает, что речь Алеши, как и речь Ивана, в данном случае акцентирована на «страдающем» ребенке. Но для Алеши несчастный мальчик – это повод для солидарности в любви [4]: «Все вы, господа, милы мне отныне, всех вас заключу в мое сердце, а вас прошу заключить и меня в ваше сердце! Ну, а кто нас соединил в этом добром хорошем чувстве, об котором мы теперь всегда, всю жизнь вспоминать будем и вспоминать намерены, кто как не Илюшечка, добрый мальчик, милый мальчик, дорогой для нас мальчик на веки веков! Не забудем же его никогда, вечная ему и хорошая память в наших сердцах, отныне и во веки веков!» [6, с. 196].

Не менее трогательным и знаменательным является финальный диалог между Алешей и Колей: «Карамазов! – крикнул Коля, – неужели и взаправду религия говорит, что мы все встанем из мертвых, и оживем, и увидим опять друг друга, и всех, и Илюшечку?– Непременно восстанем, непременно увидим и весело, радостно расскажем друг другу всё, что было, – полусмеясь, полу в восторге ответил Алеша. – Ах, как это будет хорошо! – вырвалось у Коли» [6, с. 197]. Истина для Алеши – это утверждение идеи о Боге и о воскресении из мертвых. И именно эту истину несет герой произведения для тех, кто «алчет и жаждет правды» среди несправедливого мира.

Выводы. Вопрос об истине является глубинным для Алеши Карамазова. Образ данного героя является жизнеутверждающим и положительным, прототипом которого одновременно является персонаж канонической агиографии. Он сопоставим с князем Мышкиным по критерию детскости и юродивости. Некоторые исследователи также находят сходство в христологичности обоих героев. Однако Алеша не является «воплощенной истиной» или «князем Христом». Для него Христос – Путь, Истина и Жизнь, и ради достижения этой высшей правды герой проходит различные испытания. Это понимание истины он проецирует на своих «учеников», которыми становятся «русские мальчики», размышляющие над вековечными вопросами. Конечным итогом взаимодействия Алеши и «русских мальчиков» является утверждение Божьей истины и воскресения из мертвых.

Список литературы

1. Арсентьева, Н. Н. «Молодежь без руководства». Проблема духовного наставничества в романе Достоевского «Бесы» / Н. Н. Арсентьева // Достоевский. Материалы и исследования. – Санкт-Петербург : Наука, 1996. – Т. 13. – С. 56–81.
2. Баршт, К. А. Герой Ф. М. Достоевского как подросток / К. А. Баршт // Педагогия Ф. М. Достоевского. – Коломна, 2003. – С. 3–20.
3. Ветловская, В. Е. Роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» / В. Е. Ветловская. – Санкт-Петербург : Пушкинский Дом, 2007. – 640 с.
4. Джексон, Р. Речь Алеши у камня : «Целая картина» [Электронный ресурс] / Р. Джексон – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/rech-aleshi-u-kamnya-tselaya-kartina.
5. Достоевский, Ф. М. Полн. собр. соч. : в 30 т. / редколл. : В. Г. Базанов, В. В. Виноградов, Ф. Я. Прийма и др. – Ленинград : Наука, 1973. – Т. 8 : Роман «Идиот». – 514 с.
6. Достоевский, Ф. М. Полн. собр. соч. : в 30 т. / редколл. : В. Г. Базанов, В. В. Виноградов, Ф. Я. Прийма и др. – Ленинград : Наука, 1976. – Т. 14 : Братья Карамазовы. – 514 с.
7. Житие преподобного Алексия, человека Божия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://azbyka.ru/days/sv-aleksij-chelovek-bozhij.
8. Захаров, В. Н. Осанна в горниле сомнений / В. Н. Захаров // Роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» : соврем. состояние изучения / под ред. Т. А. Касаткиной. – Москва : Наука, 2007. – С. 694–711.
9. Катасонов, В. Н. Достоевский как пророк русской революции [Электронный ресурс] / В. Н. Катасонов. – Режим доступа : http://academy.foma.ru/dostoevskij-kak-prorok-russkoj-revolyutsii.html.
10. Лопес, Х. Иван Карамазов. Философия отрицания / Х. Лопес // Роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» : соврем. состояние изучения / под ред. Т. А. Касаткиной. – Москва : Наука, 2007. – С. 137–161.
11. Накамура, К. Словарь персонажей произведений Ф. М. Достоевского [Электронный ресурс] / К. Накамура – Режим доступа : http://classlit.ru/publ/literatura_19_veka/dostoevskij_f_m/alesha_karamazov_bratja_karamazovy_obraz_personazha_dostoevskogo/66-1-0-978.
12. Першин, Д. Царствует ад, но не вечнует… [Электронный ресурс] / Д. Першин. – Режим доступа : http://www.pravmir.ru/strastnaya-piatnitsa/.
13.Степанян, К. А. «Братья Карамазовы» : лик земной и вечная истина / К. А. Степанян // Роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» : соврем. состояние изучения / под ред. Т. А. Касаткиной. – Москва : Наука, 2007. – С.711 –732.
14. Туниманов, В. А. Новая книга о романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» [Электронный ресурс] / В. А. Туниманов. – Режим доступа : https://www.fedordostoevsky.ru/pdf/tunimanov_1994.pdf.
15. Фудель, С. И. Наследство Достоевского. [Электронный ресурс] / С. И Фудель. – Режим доступа : https://azbyka.ru/otechnik/Sergej_Fudel/nasledstvo-dostoevskogo/.

УДК 82:159.922.1

ЖЕНСКОЕ И МУЖСКОЕ КАК СИМВОЛИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ

Коваленко Светлана Андреевна
студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Акимов Эрнест Борисович

Аннотация. Статья посвящена анализу мужского и женского как символических категорий. Мужское и женское начало рассматривается в историческом, философском, культурном и символическом аспектах. Выделяются основные черты мускулиноида и феминоида.

Ключевые слова: мужское начало, женское начало, гендер, символическая категория, феминное, маскулинное.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the male and female as symbolic categories. Male and female beginnings are considered in historical, philosophical, cultural and symbolic aspects. The main features of the musculinoid and feminoid are highlighted.

Key words: masculine, feminine, gender, symbolic category, feminine, masculine.

Постановка проблемы. В современном мире существует разделение социальных ролей, форм деятельности, поведения, эмоциональных характеристик на типично мужские и типично женские. Данное разделение является следствием не только биологических, но и социальных и культурно-символических интерпретаций

понятия «гендер». Изучению гендера посвящен ряд работ, среди которых можно выделить труды О. А. Ворониной, А. Г. Дугина, Ж. О. Дерриды, А. М. Примы. Тем не менее, символическим категориям мужского и женского уделено недостаточно внимания.

Цель статьи – охарактеризовать женское и мужское как символические категории.

Изложение основного материала исследования. Мужское и женское следуют рассматривать комплексно, с социальной, философской, культурной и символической точки зрения. Мужское и женское на онтологическом и гносеологическом уровнях существуют как элементы культурно-символических рядов: мужское – рациональное – духовное – божественное – культурное; женское – чувственное – телесное – греховное – природное [5, с. 574]. Характеристики мужского и женского не являются соответствующими друг другу, взаимодополняющими, коррелятивными, как это представляется на первый взгляд, они разнопорядковы и имеют разную значимость [10]. Множество не связанных напрямую с полом понятий и явлений (природа, культура, стихии, цвета, божественный или потусторонний мир, добро, зло и так далее) ассоциируются с «мужским / маскулинным» или «женским / фемининным» началом. Так проявляется символическое значение «женского» и «мужского», причем «мужское» отождествляется с богом, творчеством, светом, силой, активностью, рациональностью и так далее (и, соответственно, бог, творчество, сила символизируют маскулинность, мужское начало. «Женское» ассоциируется с противоположными сущностями – природой, тьмой, пустотой, подчинением, слабостью, беспомощностью, хаосом, пассивностью и так далее, которые, в свою очередь, символизируют феминистичность, женское начало [4, с. 13]. Это вызвано тем, что, в отличие от биологического аспекта пола, в социальном и культурно-символическом аспектах присутствуют скрытые ценностные ориентации и установки, сформированные таким образом, что все, определяемое как мужское или отождествляемое с ним, определяется как позитивное, значимое и доминирующее, а определяемое как женское – негативное, вторичное и субординируемое.

В символической интерпретации концепции гендера отчетливо проявляется влияние теории французского философа-постмодерниста Ж. Дерриды. В соответствии с его теорией, в оппозиции понятий «мужчина – женщина, субъект – объект, культура – природа…» [6], одна всегда связана со второй так, что невозможно выявить различия без доминации. Рассмотрение мужского и женского как неких начал возможно благодаря их четкости и устойчивости, вызванной биологичекой определенностью пола, по сравнению с оппозициями свет – тьма, белое – черное, которые имеют оттенки и носят относительный характер. Однако такое их рассмотрение придает иной смысл, не схожий с их первоначальным природно-биологическим. Э. Фи отмечает, что «… пол становится культурной метафорой, которая передает отношение между духом и природой» [14, с. 50]. Дух – мужчина, природа – женщина, а познание появилось как следствие некоего агрессивного акта обладания; пассивная природа подвержена изучению, подчинению со стороны человека. Отождествление человека с познающим духом в его мужском выражении, а природы с женщиной с ее подчиненным положением на протяжении веков является актуальной темой западной культуры.

Мужское также зачастую соотносится с Разумом, что отразилось и укоренилось в западной философской традиции. В греческой мифологии женское символически ассоциировалось с тем, что противопоставлялось разуму – с темными силами богинь земли. Способность женщин давать жизнь сопоставлялась с плодородием природы. Однако к завершению периода античности отчетливо проявляется замещение женских богинь, символизирующих связь с землей и природой, мужскими богами, провозглашающими власть законов [15, с. 8] Таким образом, начинается преобладание рационального мышления, стремление к овладению природой, а не подчинению ей.

В греческой философии с женским соотносилось все бесформенное, хаотическое, неограниченное. Мужское ассоциировалось с активной и детерминирующей формой, в то время как женское – с пассивной и хаотичной. В традиционном представлении древних народов земля ассоциировалась с матерью, а небо – с отцом. Небо оплодотворяет землю небесной водой, дождем, земля родит растения. Именно небо (мужское) в данном аспекте являлось основным, а земля (женское) отходило на второй план. Такой взгляд на мужское и женское был поддержан Аристотелем [1], утверждавшим, что именно мужчина является истинным родителем. Мужчина оплодотворяет «пассивный сосуд», то есть, женщину и дает жизнь.

Совершенно очевидно, что мужское и женское в приведенных выше высказываниях имеют культурно-символическую функцию: определить что-либо как мужское (маскулинное) или как женское (феминное) – это значит иерархизировать понятия, определить одно из них как лучшее по отношению к другому, худшему.

Разделение мужского и женского начал характерно не только для античного и средневекового периодов, как было отмечено выше, но и для поздних периодов развития общества. Развивая свои философские идеи, Ф. Бэкон [3] активно использовал метафору пола. Так, природа в его работах всегда «она» (*she*), а знание, разум и наука – всегда «он» (*he*).

Начиная с XVIII в. становится актуальным обращение к идеям андрогении, то есть, идеям совмещения в одной личности мужского и женского начал [5, с. 580]. Идеи андрогении были широко представлены в мифологическом сознании. Двуполыми были многие божества, например, в древнегреческом пантеоне сын Гермеса и Афродиты – Гермафродит, в древнеиндийском – Адити, корова-бык, мать и отец других богов. В соответствии с древнекитайской мифологией, каждое человеческое тело содержит в себе и мужское, и женское начало, в разной степени, хотя в женщине больше «инь», а в мужчине – «янь». «Инь» символизирует тьму, холод, влажность, гибкость, пассивность, пластичность, а «янь» – свет, сухость, твердость, активность и т. д. [7].

В целом, российские традиции восприятия феминного и маскулинного схожи с западными. Однако российские ученые рассматривают категорию пола, мужское и женское начала больше с духовной позиции, чем с точки зрения онтологии и гносеологии. В религиозной сфере прослеживается сходство между западными и

российскими традициями, однако существуют и различия. Так же, как и в католицизме, в православии женское начало онтологически вторично и подчинено мужскому началу. Одним из российских исследователей, попытавшихся переосмыслить западные традиции, был В. Соловьев [12]. Традиционно для него Бог – Отец, Он, то есть, мужское начало. Однако душа мира ассоциируется у него с образом Вечной Женственности, с Премудростью, с Софией. Такое соотношение женского начала с мудростью было нетрадиционным. В. Соловьев полагал, что смысл человечества состоит в достижении совершенства, которое осуществляется через божественную брачную мистерию, состоящую из трех элементов: обоготворенная природа (женское начало), человеко-бог (мужское начало) и Вечная Премудрость (результат взаимопроникновения мужского-божественного-природного-женского-духовного) начал.

Другие русские философы, Н. А. Бердяев [2, с. 15-16] и В. В. Розанов [11, с. 119] полагали, что Бог и религиозность находятся во взаимосвязи с любовью, страстью и Эросом, то есть, с тем, что в западной традиции ассоциируется с феминным. Такая ассоциация женского с божественным ставит иные культурно-символические акценты. Для П. А. Флоренского [13, с. 397], С. Н. Булгакова [3] Бог – любовь, но не Эрос, а *caritas* – сопереживание, сердобольность, гуманность, которые, в свою очередь, считались свойственными женскому началу. Таким образом, и для них божественное и феминное располагалось в одной части бинарных оппозиций. Можно отметить, что в русской философии расставлены отличные культурно-символические акценты: то, что на Западе ассоциируется с мужским / маскулинным началом (божественное, духовное, истинное), в России и русской культуре ассоциируется – через категорию любви – с женским началом.

Современный российский социолог А. Г. Дугин [8, с. 98], рассматривая понятия социального гендера и пола, обобщил характерные черты мускулиноида и феминоида. Мускулиноид воплощает следующие черты: 1) сила воли; 2) силовое давление; 3) экспансия; 4) агрессия, энергичность; 5) конфрантация; 6) упорядоченность восприятия и оценки; 7) организованность и целеустремленность; 8) последовательность мышления; 9) желание доминировать и организовывать. Феминоид включает в себя такие характерные черты: 1) мягкость, пластичность, податливость, покладистость, текучесть; 2) урожай, плоды земные; 3) расслабленность, смиренность, спокойствие, мир, умиротворение, миротворчество; 4) равенство, дружба, 5) массы, низшие слои общества, 6) искусство, изысканность; 7) склонность к парадоксу, оригинальность, легкий нрав; 8) праздник, развлечения, смех; 9) уловка, ложь, необязательность, хитрость, лукавство. В качестве социальной модели феминоид ассоциируется с деторождением, хозяйством, землей, домом.

К женским символам и в западной и в русской традиции относятся земля, вода в любом ее проявлении (море, источник, ручей, материнское молоко и т. д.), луна [4, с. 14]. К мужским символам относят огонь (как символ божественной сущности и источник жизни, символ праведности и схождения Святого Духа), молнию, которая символизирует собой власть, мощь и силу Бога, способную бить и наказывать непослушное дитя, то есть, человека [9, с. 27]. Некоторые символы относятся и к мужскому, и женскому: солнце – родительский символ, может означать материнское и отцовское тепло; дерево – есть мужские и женские деревья (например, дуб и береза) [4, с. 14].

Выводы. Разделение сфер деятельности, особенностей поведения человека, принципов и т. д. на мужское и женское связано не только с биологическим полом, но и с культурно-символическим аспектом. Начиная с первобытных обществ и до настоящего времени, человек ассоциирует многие не связанные с полом явления, предметы с женским или с мужским началами. Зачастую такое разделение сопровождается определением женского как низшего, пассивного явления, а мужского как активного, высшего, разумного.

Список литературы

1. Аристотель. О возникновении животных / Аристотель ; под ред. В. П. Карпова. – Москва : Изд-во Академии наук, 1940. – 250 с.
2. Бердяев, Н. А. Эрос и личность: философия пола и любви / Н. А. Бердяев. – Москва : Азбука, 2012. – 224 с.
3. Булгаков, С. Н. Дар любви [Электронный ресурс] / С. Н. Булгаков // Эрос и культура: философия любви и европейское искусство. Философские тексты о любви : [сайт]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/shest/index.php.
4. Воронина, О. А. Словарь гендерных терминов / О. А. Воронина ; под ред. А. А. Денисовой. – Москва : Информация XXI в., 2002. – 256 с.
5. Губин, В. Д. Философия : учеб. / В. Д. Губин, Т. Ю. Сидорина, В. П. Филатов. – Москва : ГЭОТАР-Медия, 2012. – 704 с.
6. Деррида, Ж. О грамматологии [Электронный ресурс] / Ж. Деррида. – Москва : Ad Marginem, 2000. – 512 с. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/derr_gr/index.php.
7. Димитрова, С. Р. Мужское и женское: приключения символов [Электронный ресурс] / С. Р. Димитрова. – 2012. – Режим доступа : https://www.b17.ru/article/4931/.
8. Дугин, А. Г. Социология воображения. Введение в структурную социологию / А. Г. Дугин. – Москва : Академический Проект ; Трикста, 2010. – 564 с.
9. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. – Москва : Время, 2009. – 469 с.
10. Ладыкина, Т. А. Феминизм в культуре постмодернизма / Т. А. Ладыкина. – дис. … канд. филос. наук : 09.00.11. – Омск, 2004. – 191 с.
11. Прима, А. М. Концептуализация понятия «гендер» в романе Вирджинии Вульф «Миссис Дэллоуэй» : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 «Теория языка» / А. М. Прима. – Краснодар, 2009. – 202 с.
12. Соловьев, В. С. Россия и Вселенская церковь [Электронный ресурс] / В. С. Соловьев ; под ред. В. Порус. – Москва : ББИ, 2004. – Режим доступа : http://vehi.net/soloviev/vselcerk/index.html.
13. Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины: опыт православной теодицеи в двенадцати письмах / П. А. Флоренский. – Москва, 2002. – 814 с.
14. Fee, E. Critiques of Modern Science: the Relationship of Feminism to Other Radical Epistemologies / E. Fee // Feminist Approaches to Science. – New York, 1986. – P. 50-51.
15. Lloyd, G. The Man of Reason: Male and Female in Western Philosophy / G. Lloyd. – London : Methuen Publishing, 1993 –

УДК 821.133.1-9”18”

ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВЕННОГО ПРЕДНАЗНАЧЕНИЯ ЖЕНЩИНЫ В ТРАКТОВКЕ ЖОРЖ САНД

Коляда Татьяна Андреевна

студентка 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Петренко Наталья Анатольевна

Аннотация. В статье рассматривается своеобразие взглядов Жорж Санд на женскую эмансипацию. Писательница поднимает актуальную проблему неравноправия женщины в обществе как личности. Отмечено, что Жорж Санд считала, что женщины в духовном плане выше мужчин, поэтому также имеют право на полноценную жизнь, свободу мысли, слова и т.д.

Ключевые слова: эмансипация, «женский вопрос», новая женщина.

Abstract. The article considers the peculiarity of Georges Sand’s views on women’s emancipation. The writer raises the actual problem of the inequality of a woman as a personality in the society. It is noted that Georges Sand believed that women were spiritually higher than men, therefore they also had the right to a full life, freedom of thought, words, etc.

Key words: eemancipation, “women’s issue”, the new woman.

Постановка проблемы. Проблема женской самостоятельности и независимости является одной из ведущих в творчестве известной французской писательницы середины XIX века Амандины Авроры Люсиль Дюпен (псевдоним Жорж Санд). В её многочисленных художественных произведениях нашли отражение новые веяния эпохи, различные пути решения «женского вопроса». Проблема общественного предназначения в трактовке Жорж Санд достигает поистине глобального масштаба. Бесправие женщины в обществе рассматривается писательницей как выражение несправедливого и гнетущего устройства эпохи Реставрации 1828 г. Тема необходимости революционного преобразования общественных нравов является ведущей темой этого переломного для французского общества периода, находящей отражение и философское осмысление в творчестве Жорж Санд.

К изучению произведений писательницы обращалось множество зарубежных и отечественных ученых, таких как В. Дюруи, В. А. Луков, Б.Г. Реизов, Ш. Сент-Бев, Е. В. Тарле, М. С. Трескунов, М. Н. Черневич, А. Л. Штейн, М. А. Яхонтова и др. Несмотря на ряд существующих исследований о творчестве французской писательницы-феминистки, вопросы общественного предназначения женщины, отражения проблем женской эмансипации в её художественных текстах остаются актуальными.

Цель статьи – охарактеризовать своеобразие взглядов Жорж Санд на проблемы женской эмансипации.

Изложение основного материала исследования. Истинной защитницей женских прав во Франции явилась французская писательница Аврора Дюпен. Николай Гаврилович Чернышевский – русский философ, учёный, литературный критик, публицист и писатель отзывался о ней так: «…человеку, который пишет свою собственную биографию, мы скорее готовы извинить самолюбие, потому что оно более откровенно, натурально и сообразно с сущностью его дела…» [3, с. 342]. Героини произведений Жорж Санд, страдающие от гнёта и разнообразных ущемлений их свободы, – это отражение её самой, воплощение несостоявшейся любовной реализации писательницы.

Мать Авроры Дюпен заставила её выйти замуж за человека, с которым сама будущая писательница не могла представить своё будущее. Под угрозой быть отданной в монастырь девушка взбунтовалась: «Здесь вам будет лучше. Мы предупредим общину на ваш счёт; здесь будут остерегаться вашего красноречия. Приготовьтесь к мысли, что вам придётся прожить в этой келье до вашего совершеннолетия, то есть три с половиной года. Не вздумайте взывать к помощи законов; никто не услышит ваших жалоб; и ни ваши защитники, ни вы сами никогда не узнаете, где вы находитесь…» Но потом – то ли устыдились такого деспотического поступка, то ли побоялись возмездия закона, то ли меня просто хотели напугать, – от этого плана отказались [1, с. 67].

Следует отметить, что молодая Аврора уважает своего мужа, благодарна ему за сына и за доброе отношение к себе. Но она не может ему сказать, что больше не испытывает к нему того чувства, которое было прежде, т.к. чувство долга и ответственности находится выше, чем собственные амбиции. Продолжаться всю жизнь так не могло и Аврора решается на самостоятельную жизнь: «Приходит время, когда чувствуешь необходимость любви, исключительной любви! Нужно, чтобы всё происходящее имело отношение к объекту любви. Хотелось, чтобы в тебе были и прелесть, и дарования для него одного. Ты не замечал этого во мне. Мои знания оказались ненужными, ведь ты не разделял их со мной» [1, с. 79]. Таким образом, это высказывание писательницы можно считать открытым протестом против женского «заточения».

Исполнение материнского долга и бытовых обязанностей – это неотъемлемый вклад каждой женщины в супружескую жизнь, но если в этих отношениях она не реализует себя как личность, чувствует себя «рабом», запертым в рамках семейной жизни, то стоит ли продолжать тратить драгоценное время на такую «пустую» жизнь? Поступок Авроры можно считать невероятно смелым: мужчина, от которого ушла женщина, в эпоху XIX века терял своё достоинство, считался униженным и опозоренным. Но Аврора не побоялась своих желаний, она поступала по воле сердца, которое желало настоящей любви.

В книге «История моей жизни» Жорж Санд признаётся, что её уход от мужа является не только нежеланием покоряться конкретному человеку, но еще и протестом против общественных традиций, которым была подчинена женщина первой половины XIX века. Для них было немыслимым, соблюдая эти стереотипные законы, совершить что-то, что могло избавить их из оков рабства. Жорж Санд сумела обобщить свою семейную драму более осмысленно, чем в 1831-1832 гг. Уже в то время писательница искала освобождения не от человека, с которым её свела жизнь, а от фальшивой общественной морали, соответствуя которой, найти своё истинное счастье невозможно.

Отклик на свой душевный протест она нашла в платонических отношениях с Орельеном де Сезом. На тот

момент она была еще замужней женщиной и упрекала себя за то, что позволяла себе даже духовную близость с другим мужчиной. Но, заметим, таких любовных историй у Авроры Дюпен было достаточно много. Она не обращала внимание на социальное положение и возраст своих любимых мужчин. В отношениях с ними она желала быть истинной дамой, которую любят, ценят, считаются с её мнением и уважают, как личность. Отсюда истоки произведений Жорж Санд, через которые красной нитью проходит идея феминизма как способа достижения женской независимости.

В начале своего творческого пути писательница разработала новый жанр во французской литературе XIX в. – психологический романтический роман. Обращение к такому типу романа, в котором было минимальное количество персонажей и внешних событий, было мотивировано представлениями писательницы о том, что человек нуждается не только в свободе в социуме, но и в личностной свободе духовной жизни. Отсюда следует жизненное кредо Жорж Санд – это намерение изменить литературные традиции, по которым жизнь женщин зависела от внешних социальных факторов, была обречена на ущемления и унижения.

Писательница трактовала образы женщин, в первую очередь, как объекты психологического изображения, отслеживала их настроения, ход мыслей, перемену чувств. Своим творческим талантом она боролась за освобождение прав женщин, за их моральное право быть хозяйками собственных судеб и совершенно справедливо называла себя «Спартаком среди рабынь».

В своих романах Жорж Санд создала целую галерею образов смелых и самостоятельных женщин, которые предпринимали попытки эмансипироваться от унижений и гнёта. Писательница выдвигала идею «свободной женщины», предоставив ей возможность управлять своей жизнью вне зависимости от внешних факторов абсолютно самостоятельно. Женщина обрела шанс иметь равные возможности с мужчинами в разнообразных сферах жизнедеятельности.

В произведениях Жорж Санд идея эмансипации женщин и идея освобождения личности в целом сочетались с утопией. Героинями романов становились женщины, которым всегда удавалось выйти победительницами из тяжелых жизненных ситуаций. Для наглядности обратимся к роману Жорж Санд «Индиана». Помимо освещения трагических вопросов повседневной жизни женщины, заключающейся в понятиях «несчастливый брак», «покорность», «бесправие», затрагивается проблема общества в целом, как фальшивого и лицемерного столпотворения. Именно эти нерациональные общественные предрассудки, некие стереотипы, загнали женщину в то положение, которого она всячески старается избежать. Общество диктует свои правила поведения для женщин, в частности, замужних, тщательно следит за их поведением. Один из персонажей «Индианы» охарактеризовал общественное мнение следующим образом: «...что касается общественного мнения, то, видя, кого оно превозносит, следовало бы протянуть руку тем, кого оно презирает. Говорят, что без людского мнения нельзя быть счастливым, – пусть тот, кто думает так, и хлопочет о нем. Я же лично искренне жалею тех, чье счастье зависит от каприза людской молвы» [2, с. 276]. Главная героиня романа – Индиана – смелая и стойкая женщина, сумела пренебречь мнением общественности во имя любви, но, к сожалению, её возлюбленный Реймон оказался малодушным и слишком зависимым от покровительства высшего света.

Выводы. В своём творчестве Жорж Санд подняла такой важный вопрос как женская эмансипация. В то время эта тема была очень актуальна и писательница, обладающая невероятным талантом слова, своими художественными текстами смогла доказать, что женщина имеет право на полноценную жизнь наравне с мужчинами. Тема общественного влияния на формирование женской личности также не осталась незамеченной романисткой. Жорж Санд приходит к выводу, что зависимое положение женщины мотивировано общественными стереотипами.

Список литературы

1. Санд, Ж. История моей жизни / Ж. Санд. – Москва : Правда, 1990. – 325 с.
2. Санд, Ж. Собрание сочинений : в 10 т. / Ж. Санд. – Т. 1 / пер. А. Толстой ; под ред. И. Лилеевой. – Санкт-Петербург : Славия, 1992. – 543 с.
3. Чернышевский, Н. Г. Жизнь Жоржа Санда // Н. Г. Чернышевский. Полное собр. соч. : в 15 тт. ; под общ. ред. В. Я. Кирпотина. – Т. 3. – Москва : Гослитиздат, 1947. – С. 340-345.

УДК 81'42

ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ-ДИАЛЕКТИЗМЫ В РОМАНЕ М. А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»

Копатько Анастасия Игоревна
студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Аннотация. В статье определено значение понятие имени существительного-диалектизма в контексте романа М. А. Шолохова, проанализированы категории данных имен существительных, выявленных в произведении. Приведены примеры из текста и сделаны выводы, в соответствии с употреблением изучаемых лексических единиц.

Ключевые слова: имя существительное, категория, диалектизм.

Abstact. The article defines the meaning of the notion of the noun dialecticism in the context of the novel by M. A. Sholokhov, analyzes the categories of these nouns identified in the novel. Examples from the text are given and conclusions are drawn, according to the use of the studied lexical units.

Key words: noun, category, dialectisim.

Постановка проблемы. Анализ имен существительных-диалектизмов является важной составляющей анализа диалектной стороны произведения. Lанные лексические единицы образуют основу диалектической составляющей романа, являются большей частью лексики, на которой держится повествование.

Цель статьи состоит в определении роли имен существительных-диалектизмов в художественном произведении.

Изложение основного материала исследования. Творчество М. А. Шолохова является очень важным для нашей истории и культуры, так как по его публицистическим и художественным работам можно изучать настоящую историю наших предков, их быт, традиции и ключевые события, исторические личности; оно оценено по достоинству. Он отображает в своих произведениях правдивую жизнь, какой она была на самом деле. В романе «Тихий Дон» сочетаются описание монументальных исторических событий и истинная лиричность повествования, тонкие характеры его героев [4].

Роман М. А. Шолохова «Тихий Дон» интересен не только своим насыщенным описанием, многообразием персонажей, в том числе и реальных, динамикой событий и их подлинностью, но и колоритной диалектной лексикой, которая неоднократно способствует усилению яркости персонажей. С ее помощью, мы лучше понимаем их характер, речь, поведение и обстановку, которую описывает автор.

Нами было проанализировано 215 диалектизмов, среди которых больше 100 (50%) являются существительными, остальные же 50% распределяются на иные самостоятельные части речи. Также хотелось бы уточнить, что в нашем исследовании мы использовали общепринятый традиционный формат выделения частей речи, среди которых 6 самостоятельных (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, глагол, местоимение и наречие), 3 служебных (частица, предлог, союз) и междометие.

В данной статье мы хотели бы обратить внимание на самую многочисленную группу диалектизмов – имена существительные.

Имя существительное – именная самостоятельная часть речи, характеризующаяся значением предметности (семантический признак), выражением этого значения при помощи категорий рода, числа и падежа, а также одушевленности и неодушевленности (морфологический признак), употреблением в предложении в функции морфологизованного подлежащего и дополнения (синтаксический признак) [1].

Имена существительные используются в романе в большом объеме, так как они почти полностью составляют весь материальный и нематериальный мир персонажей. Они служат для называния конкретных предметов, объектов и явлений, которые помогают лучше и точнее увидеть, и осознать описываемую автором обстановку и атмосферу, в которой находятся герои, передают соответствующие обычаи, традиции и особенности повествования, тем самым, закрепив правильные образы, нарисованные для нас автором, и мир, который их окружает в течении всего романа. В качестве категорий, на которые мы предлагаем поделить все существительные-диалектизмы исследуемого романа, выделяются: предметы быта, интерьер; процессы и состояния; звания, профессии; портретная характеристика.

Данные категории были выбраны в связи с наиболее частотными употреблениями в романе.

Начнем с группы «Предметы быта и интерьер». Она является наиболее широкой, так как называет чуть ли не все окружающие объекты в романе. К этой группе можно отнести названия посуды, мебели, кухонной утвари, предметы обихода персонажей. Они помогают конкретизировать описываемую обстановку, «наполнить» ее, составить точное представление и лучше изучить особенности той культуры и традиций, о которых говорится в романе.

В качестве примеров таких существительных-диалектизмов мы хотели бы привести следующие:

На запад – улица, пронизывающая площадь, бегущая к <u>займищу</u> [3, с. 7] (*Займище* – имя существительное, среднего рода – долина реки Дона, частично заливаемая полой водой во время весеннего разлива [2, с. 64]).

Прокофий обстроился скоро: плотники срубили <u>курень</u>, сам пригородил <u>базы</u> для скотины и к осени увел в хозяйство сгорбленную иноземку-жену [3, с. 7] (*Курень* – имя существительное, мужского рода – слово монгольского происхождения, в современном понятии – казачье жилище, дом, хата. *Баз* – имя существительное, мужского рода – скотный двор или огороженное место для поголовья крупного рогатого скота в казачьем дворе: во втором значении – огороженное место для скота за пределами казачьей станицы или хутора; третье значение – изгородь вокруг казачьего куреня [2, с. 86]).

Следующая группа, которую мы рассмотрим – «Процессы и состояния». В нее входят абстрактные существительные, обозначающие нематериальные явления, эмоции, погоду, явления природы, внутренние состояния персонажей. Данные существительные-диалектизмы помогают автору и читателям увидеть нематериальную обстановку, которая окружает героев, атмосферу окружающей действительности. Хоть их и нельзя ощутить физически, однако, абстрактные существительные являются незаменимой лептой в составлении полной картины произведения.

Отвлеченных существительных-диалектизмов значительно меньше, нежели материальных, однако от этого их важность нисколько не снижается:

Из сенцев пахнуло на него запахом перекисших хмелин и пряной <u>сухменью</u> богородицыной [3, с. 20] (*Сухмень* – имя существительное, женского рода – сушь, засуха, сухота [2, с. 146]).

Также не останется без внимания и группа «Звания, профессии». В данную категорию входят как названия профессий и военных (и других) званий персонажей романа, так и качества характера человека, клише, характеристики, данные другими персонажами. Такие существительные-диалектизмы дополняют картину произведения и являются неотъемлемой частью описания внутреннего мира и характера персонажей.

Для примера данной категории, мы приведем следующие примеры из романа:

Решилось все после того, как самая отчаянная из баб, <u>жалмерка</u> Мавра, сбегала к Прокофию будто бы за свежей накваской [3, с. 8] (*Жалмерка* – имя существительное, женского рода – слово польского происхождения

/от слова жалнер-солдат/ обозначает жену казака, призванного отбывать действительную военную службу [2, с. 59]).

- *Кто из вас рыбу ловит?*

- *Григорий, друзьяк мой* [3, с. 18] (*Друзьяк* – имя существительное, мужского рода – закадычный друг, приятель, дружок [2, с. 55]).

- *А то как же. Ты вот женись, – переводя дух, она говорила прерывисто, – женись, а после узнаешь, скучают ай нет по дружечке* [3, с. 23] (*Дружечка* – имя существительное, женского рода – подруга /шафер/ казачьей невесты на свадьбе [2, с. 55]).

В заключении исследования хотелось бы рассмотреть категорию под названием «Портретная характеристика». Данная категория, пусть и не самая многочисленная, однако, одна из наиболее важных. Существительные-диалектизмы этой группы рисуют в деталях внешний облик персонажей, их вид, особенности внешности, привычку одеваться, выражать себя. Все это также влияет на картину поведения и характера поступков того или иного персонажа, его отношение к жизни и другим людям, в частности. Внешность напрямую связана с описанием героев.

В качестве примеров данной категории мы выделили:

На тяжелом узле волос пламенела расшитая цветным шелком шлычка, розовая рубаха, заправленная в юбку, не морщинясь охватывала крутую спину и налитые плечи [3, с. 23] (*Шлычка* – имя существительное, женского рода – маленькая зимняя шапочка донских казачек [2, с. 167]).

– *Сама видела – в шароварах, только без лампасин* [3, с. 9] (Лампасины – имя существительное, во множественном числе – шириной в три пальца прошив по наружному шву казачьих шаровар во всю длину последних [2, с. 88]).

Глядели до тех пор, пока истухала заря, а потом Прокофий кутал жену в зипун и на руках относил домой. [3, с. 8] (*Зипун* – имя существительное, мужского рода – казачья верхняя одежда из верблюжьей шерсти [2, с. 68]).

Выводы. Главная роль имен существительных-диалектизмов в исследуемом произведении заключается в том, что они являются основой повествования, называния окружающих предметов, явлений, как абстрактных, так и материальных. Существительные-диалектизмы являются главное составляющей частью диалектной стороны романа, ее «фундаментом». Анализ художественного материала и большое количество существительных-диалектизмов в нем, свидетельствует о разнообразных категориях, которые можно выделить в ходе их исследования. Эти категории, в свою очередь, говорят нам о достаточной универсальности изучаемых лексем, их важности в художественном тексте.

Список литературы

1. Валгина Н. С. Современный русский язык : учебник / Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. ; под ред. Н. С. Валгиной. – Москва : Логос, 2002. – 528 с.
2. Ленивов, А. К. Донской казачий словарь-лексикон: Исторические исследования / А. К. Ленивов. – Мюнхен : Издание автора, 1971. – 392 с.
3. Шолохов, М. А. Тихий дон. Книга первая / М. А. Шолохов. – Москва : Гослитиздат, 1962. – 374 с.
4.Творческий путь писателя [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.litra.ru/composition/get/coid/00041901184864038685/woid/00019101184773070116/.

УДК 378.03(03): 811.111

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Котюшко Валерия Альбертовна

студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменский Александр Иванович

Аннотация. В статье предложена трехэтапная система упражнений по обучению старших дошкольников иноязычной монологической речи средствами игровых видов деятельности, включающая три группы упражнений, соответствующие этапам формирования и развития речевых навыков и умений.

Ключевые слова: система упражнений, старшие дошкольники, монологическая речь, игровые виды деятельности.

Abstract. The paper outlines three-stage system of exercises for teaching foreign monologic speech to senior preschoolers by gaming activities, including three groups of exercises corresponding to the stages of formation and development of speech habits and skills.

Key words: system of exercises, senior preschoolers, monologic speech, gaming activities.

Постановка проблемы. Проблему обучения старших дошкольников иноязычной монологической речи и вопросы внедрения игровых видов деятельности в процесс обучения рассматривали М. Л. Вайсбурд, Г. В. Матюха, Е. И. Пассов, М. Ф. Стронин, И. Л. Шолпо, L. Cameron, S. Smilansky. Однако многие вопросы организации процесса обучения старших дошкольников иноязычной монологической речи при помощи игровых видов деятельности требует дальнейшего исследования. Необходимость приблизить обучение старших дошкольников иноязычной монологической речи при помощи игровых видов деятельности к условиям её реального функционирования обусловила выбор **темы** статьи и составила её **актуальность**.

Цель статьи – предложить трехэтапную систему упражнений по обучению старших дошкольников иноязычной монологической речи при помощи игровых видов деятельности.

Изложение основного материала исследования. Организация обучения старших дошкольников иноязычной монологической речи средствами игровых видов деятельности представляет собой трехэтапную систему учебно-игровых действий [3, с. 47]. На первом этапе дошкольники учатся объединять отдельные фразы в сверхфразовые единства. Второй этап направлен на овладение микромонологом. Задачей третьего этапа являет-

ся научение дошкольников создавать собственные монологические высказывания. Трехэтапная последовательность выполнения игровых упражнений обеспечивает вероятность повторения пройденного материала на протяжении всех этапов.

Первый этап направлен на формирование речевых навыков иноязычного монологического высказывания. В соответствующие этому этапу обучения иноязычной монологической речи упражнения первой группы включаются подготовительные языковые рецептивно-репродуктивные упражнения на овладение новым лексико-грамматическим материалом и игровые условно-речевые рецептивно-репродуктивные упражнения с использованием опор на объединение (присоединение) изолированных предложений в сверхфразовое единство. Например, дошкольнику можно предоставить несколько картинок, изображающих эпизоды одного события, и попросить определить их последовательность. Затем ребёнок должен объединить происходящее на всех картинках в сверхфразовое единство. На этом этапе построение высказывания будет основано на таких структурах как *"I see…", "She has got…", "It is blue (red)"* и т.д.

Целью второго этапа обучения иноязычной монологической речи является развитие речевых навыков. Обучение на данном этапе происходит при помощи вербальных и невербальных опор. Здесь старшие дошкольники уже самостоятельно формируют монологическое высказывание сверхфразового уровня в виде микромонолога. Упражнения второй группы включают в себя игровые условно-речевые репродуктивные упражнения с использованием опор, нацеленные на овладение микромонологами различных функционально-смысловых типов. Так как наиболее доступным типом монолога для данного возрастного периода является монолог-описание [4, с. 86], в качества примера можно привести игру *"Describe the picture"*, когда обучающиеся описывают картинки, используя в своем высказывании такие предложения как "*This is a cat", "I see a lion, "Tom has a sister"* и т.п.

Третий этап обучения нацелен на формирование речевых умений иноязычной монологической речи старшего дошкольника. В третью группу упражнений входят игровые условно-речевые и речевые рецептивно-репродуктивные и продуктивные упражнения с использованием опор, направленные на создание обучающимися собственных монологических высказываний. Исходя из того, что детям этого возрастного периода присущ соревновательный мотив [1, с. 128], упражнения на третьем этапе являются наиболее продуктивными и включают в себя коммуникативное задание, что побуждает дошкольника к участию в речевой деятельности. По мнению И. Б. Каменской и А. И. Каменского, «Чем раньше личность включается в мотивированную речевую деятельность и чем активнее и разнообразнее коммуникативная среда, тем выше шансы личности равномерно развить все группы речевых механизмов» [2, с. 206]. Примером использования опор могут служить сюжетные картинки. Задачей старшего дошкольника в данном случае является составление небольшого собственного рассказа по заданному картинкой сюжету.

Целенаправленность и соответствие игровых видов деятельности методическим задачам обучения иноязычной монологической речи может быть достигнута при наличии игрового задания, образца выполнения игровых действий и выполнения этих действий при наличии контроля. Такая система создает предпосылки для формирования и развития речевых навыков и речевых умений.

Представляется, что при успешном обучении иноязычной монологической речи при помощи предложенной системы упражнений старший дошкольник может составить элементарное монологическое сообщение о себе или своей семье, выразить законченную мысль, логично и связно построить высказывание, описать простые рисунки, составить небольшой рассказ или сообщение.

Выводы. Предложена трехэтапная система упражнений по обучению старших дошкольников иноязычной монологической речи при помощи игровых видов деятельности. Данная система включает в себя три группы упражнений, направленных на формирование и развитие речевых навыков и умений монологической формы устно-речевого иноязычного общения: группа упражнений, направленных на овладение сверхфразовым единством; группа упражнений, направленных на освоение микромонолога; группа упражнений, направленных на создание собственно монологов.

Первый этап предложенной системы упражнений нацелен на формирование речевых навыков, на втором этапе происходит совершенствование речевых навыков, третий этап направлен на развитие речевых умений, научение старшего дошкольника самостоятельному иноязычному монологическому высказыванию.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития / Л. С. Выготский. – Санкт Петербург, 2001. – 254 с.
2. Каменская, И. Б. Психолингвистические основы языковой одаренности / И. Б. Каменская, А. И. Каменский // Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей : сб. материалов I науч.-практ. конф., 04-05 октября 2017 г., г. Евпатория. – Симферополь : ИТ «Ариал», 2017. – С. 200-2008.
3. Каменский, А. И. Краткий курс методики преподавания английского языка как иностранного (на английском языке) : учеб. пособ. / А. И. Каменский. – 3-е изд., стереотип. – Евпатория: [КФУ], 2015. – 213 с.
4. Скляренко, Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н. К. Скляренко, К. И. Онищенко, С. Л. Захарова. – Киев : Рад. шк., 1988. – 150 с.

УДК 821.112.2-09"15"

КОНЦЕПТ ВРЕМЕНИ В СОНЕТАХ И ПЬЕСАХ У. ШЕКСПИРА

Кривонос Ксения Леонидовна
студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: старший преподаватель Шалацкая Татьяна Петровна

Аннотация. В статье рассмотрена сущность определения концептуальных признаков времени в английской литерату-

ре 16 века на примере сонетов и пьес У. Шекспира.

Ключевые слова: концепт, время, корреляция, когнитивная структура, языковая структура, метонимия, контент-анализ, У. Шекспир, сонет, драма.

Abstract. The article deals with the essence of the definition of conceptual signs of time in the English literature of the 16th century on the example of sonnets and plays by William Shakespeare.

Key words: concept, time, correlation, cognitive structure, language structure, metonymy, content analysis, W. Shakespeare, sonnet, drama.

Постановка проблемы. В современной лингвистике значительной ролью наделены аспекты соотношения языка и сознания, поиска корреляций между когнитивными и языковыми структурами, концептуализации и категоризации мира и их реализации в языке. Обращение когнитивной науки к языковым данным связано с тем обстоятельством, что языковые единицы, языковые категории и языковые классы указывают на ту содержательную информацию, что стала материалом ментальной обработки. Полученная в ходе предметно-познавательной деятельности информация находит свое отражение и фиксацию в языковых формах.

Целью написания статьи является изучение концепта времени в сонетах и пьесах У. Шекспира.

Изложение основного материала исследования. В последние десятилетия акцент в изучении поэтических приемов, играющих ключевую роль в создании образности литературного произведения, переместился из филологии в те сферы, которые обращены к концептуальным структурам сознания. Истоки когнитивизма зародились в работах А. А. Потебни, который вслед за В. фон Гумбольдтом утверждал, что язык есть деятельность, известный способ мышления. Поэзия как явление языка также, по его мнению, есть прием мысли, способ мышления при помощи образов, цель которого – приближение неясного, смутного образа (чувственного образа) к пониманию [1].

Одной из фундаментальных предпосылок когнитивной науки на современном этапе является признание того, что опыт и знания человека объективируются в системе ментальных образований, называемых концептами. Концепт – это дискретная, многофакторная ментальная единица со стохастической структурой, формирование которой происходит на основе данных чувственного опыта в непосредственных деятельностных контактах человека с миром. Содержанием концептов являются разной степени сложности структурированные совокупности признаков, т.е. свойств и отношений, полагаемых характерными для сущностей данного класса [2].

Свои логические принципы концептуальное взаимодействие обнаруживает в широте спектра знаний, задействованных, в частности, в метафоре и метонимии – традиционных поэтических тропах, которые со времен Аристотеля служили материалом для создания образов, основанных на аналогии и сходстве (метафора) и смежности (метонимия). Метонимические и метафорические приемы являются составной частью обыденного мышления, способов речи и поведения.

Метонимия как другой важнейший способ концептуального взаимодействия определяется как слово, которое в своем основном значении относясь к сущности А, употребляется по отношению к сущности, близко ассоциируемой с А. Метонимия, подобно метафоре, служит пониманию, позволяя точнее сконцентрироваться на определенных сторонах того, что ею обозначается [3].

Концептуальное взаимодействие значительно расширяет возможность языкового выражения и играет ключевую роль в поэтическом языке. Достигается это за счет известной содержательной неопределенности, нестрогости выражения. Для осмысления значения тропеического выражения недостаточно оказывается усилия памяти и языковой компетенции. Оно приглашает к мобилизации знания, к игре ума и упорядоченному комбинированию смыслов.

У. Шекспир создал многоликость времени: рассвет с пылающей головой, полудневый час – время расцвета сил Светила, вечер – завершение круга уставшего солнца, встречающий солнце завтрашнего дня сын, новое готовиться расти. Временное пространство начинается с мгновения или узкого локуса (периода суток), проносится сквозь времена года, расширяется через взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего человека. «Ты будешь жить на свете десять раз, Десятикратно в детях повторенный, И вправе будешь в свой последний час Торжествовать над смертью покоренной» [5]. Мотив жизни и смерти, любви и одиночества красной нитью проходит сквозь призму времени. Человеку, повторенному в детях, не страшна остановка времени, т.е. смерть, так как его продолжение жизни в будущем его потомства. «Мы вянем быстро – так же, как растем, Растем в потомках, в новом урожае. Избыток сил в наследнике твоем Считай своим, с годами остывая» [5]. Движение времени передано автором в различных темпах: «время в беге круговом уносит всё, что радовало нас. Часов и дней безудержный поток Уводит лето в сумрак зимних дней», «идет войною И день твой ясный гонит в темноту», «А в шорохе часов неторопливом Украдкой время к вечности течет» [6]. Образ времени быстроменяющийся: «Украдкой время с тонким мастерством Волшебный праздник создает», «если время нам грозит осадой», «гладкое чело изрежет время», «времени рука Срывает всё, во что рядится время» [5]. Невозможно цвет времени от времени спасти. В тех или иных лицах лирический герой видит отпечаток времени года. Время жизни ассоциируется со светом, смерть – со тьмой, молодость – с весной или утром, старость с зимой или закатом.

Концепт времени представляет собой несущую конструкцию любой объяснительной картины мира. Это элемент системы базисных представлений человека об окружающем мире. Основные трудности анализа данного концепта связаны с тем, что время не дано человеку в непосредственном чувственном восприятии, неподвластно ни одному из пяти органов чувств, не оставляет в мозгу человека конкретные следы-образы, которые неизбежно возникают при возбуждении зрительных, слуховых, осязательных и т.п. рецепторов и формируют основу для образования ментальных квантов знания, именуемых концептами.

Современная трактовка времени как психологического феномена, основанного на чувственном и вместе с тем субъективном опыте человека, которая берет начало в работах Августина Аврелия, осмысляет время как

абстракцию от переживаемой человеком последовательности состояний и форм бытия в процессе познания. Отсюда человек может говорить о быстром и медленном течении времени, времяпрепровождении, имении и неимении времени, одновременности и т.д. – во всех этих случаях речь идет об абстрактном конструкте сознания, формирующемся вследствие осознания последовательности смены состояний человека. Ошибка многих исследователей, по мнению чилийского нейробиолога У. Матураны, состоит в том, что этому конструкту придается объяснительная сила (explanatory principle), в том, что времени приписывают транцентдентный онтологический статус, в то время как данный концепт – лишь способ объяснения взаимосвязи (coherence) состояний субъекта и не может быть самостоятельной сущностью мира вследствие природы феномена сознания [4].

Выводы. Особенностями изображения изменчивости бытия в сонетах выступает многообразие аналогий из реальной жизни автора, порождающее обилие чувственных образов или образных окликов (Б. М. Гаспаров). Лингвистическими средствами создания иллюзии текучести окружающего мира, отражения динамики пространственно-временного континуума является многообразие словесных образных картин, быстро сменяющих друг друга, гармонично перетекающих одна в другую. Метафорическая калейдоскопичность и пластичность, разнообразие эпитетов, подробные перифразы, с помощью которых описывается смена состояний окружающего мира, демонстрируют, как непрерывная динамика мира, гомогенность бытия преобразуется сознанием в последовательность статических одномоментных картин, – а это, по признанию ряда ученых, является одним из главных механизмов постижения времени.

Список литературы

1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник ; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – Москва : Флинта : Наука, 2005. – 496 с.
2. Гурочкина, А. Г. Образные средства объективации концепта «время» (на материале сонетов У. Шекспира) [Электронный ресурс] / А. Г. Гурочкина, А. С. Персинина // Вестник Новгородского гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. – 2006. – № 36. – С. 35-39. – Режим доступа : hoekbank.ru/online/virtual_biblio/vb_archive/6441/.
3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; пер. с англ. ; под. ред. А. Н. Баранова. – Москва : Эдиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Молчанов, Ю. Б. Четыре концепции времени в философии и физике / Ю. Б. Молчанов. – Москва : Наука, 1977. – 192 с.
5. Шекспир, В. Сонеты / пер. С. Я. Маршака // Шекспир В. Полное собрание сочинений : в 8 т. / под ред. А. А. Смирнова. – Москва-Ленинград : Гослитиздат, 1949. – Т. 8. – С. 517-596.

УДК 821.28

ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ

Кузнецова Виктория Леонидовна

студентка 3 курса, группы 31-ЕРА кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: старший преподаватель Шалацкая Татьяна Петровна

Аннотация. В статье представлен анализ эпических произведений Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец» и К. С. Льюиса «Хроники Нарнии», направленный на изучение христианских мотивов в жанре фэнтези, рассмотрены библейские прообразы главных героев.

Ключевые слова: фэнтези, прообраз, автор, жанр, мотив, фольклор, Илиада, Одиссея, Беовульф, Калевала, Старшая и Младшая Эдды, Христос, Библия, сказка.

Abstract. The article analyzes the epic works by J. R. R. Tolkien “The Lord of the Rings” and C. S. Lewis’s “The Chronicles of Narnia” aimed at studying the Christian motifs in the fantasy genre, the biblical prototypes of the main characters.

Key words: fantasy, prototype, author, genre, motif, folklore, Iliad, Odyssey, Beowulf, Kalevala, Elder and Younger Edda, Christ, Bible, fairy tale.

Постановка проблемы. Исследователи и интерпретаторы воспринимают фэнтези Толкина и Льюиса как рационально эстетическое и духовное явление с многочисленными нравственными и философскими идеями.

Цель статьи – определить христианские мотивы в жанре фэнтези на материале прозы (произведений Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец», К. С. Льюиса «Хроники Нарнии»).

Изложение основного материала исследования. «Модели фэнтезийно-мифологических миров формируют виртуальные религиозно-эстетические черты, новую научную и этическую культуру» [6, с. 211]. Наше внимание сосредоточено на содержании произведений в жанре фэнтези Дж. Р. Р. Толкина, К. С. Льюиса.

Имея в качестве основы Илиаду, Одиссею, Беовульфа, Калевалу, Старшую и Младшую Эдды, фольклор и сказки, Джон Толкин создал вселенную «Властелина Колец» как абсолютно новый мир, не имеющий более ранних аналогов. В процессе написания своего романа, Толкин делал его таким, чтобы этот мир был интересен в первую очередь ему самому, не ставя целью написание нового манифеста или религиозного трактата. Говоря о религиозности, можно отметить, что писатель утверждал, что в основе своей «Властелин Колец» произведение религиозное и католическое, что вначале сложилось неосознанно, но уже процесс переработки был вполне осознанным. Так, Толкин убрал из итогового варианта произведения все религиозные внешние мотивы, обряды и культы, что не отменяет наличия религиозности в сюжете и символики, и это говорит о сдержанности автора и его уважении веры, а не об отсутствии бога во вселенной Средиземья.

Третья эпоха Средиземья в религиозном смысле не столько даже дохристианская, сколько доязыческая. Объяснить это можно тем, что победой над Сауроном только начиналась эпоха человека, а таким народам Средиземья, как эльфы, хоббиты или гномы, были чужды какие-либо религиозные обряды, хоть христианские, хоть языческие.

Толкин не писал о Боге, он писал о том, что из Него исходит. Во «Властелине Колец» он показал все самые основные пороки и недостатки людей современности, осуждая, в частности, технический процесс и говоря о

том, что для человека будет губительным замена им саморазвития через искусство. В понимании автора именно машину можно назвать Кольцом Власти. В произведении божественное разделено между Гендальфом, Фродо и Арагорном. Так, одним из показательных моментов является смерть Гендальфа в книге «Хранители Кольца», он вверяет себя Высшей Власти, установившей Правила, и отказывается от надежд на собственный успех. Он приносит в жертву себя ради других, как сделал это Христос, и так же как Христос он позже появляется перед хранителями, облаченный в сияющие белые одеяния. Так, он принес себя в жертву, и жертва эта была принята, что увеличило его силу и знания. То есть, возвращение Гендальфа – есть параллель с Преображением Христовым, появившимся перед Петром, Иаковом и Иоанном на горе Фавор, и в обоих случаях особое внимание уделяется цвету. Так, Евангелие говорит о том, что лицо Его сияло как солнце, одежды Его были белыми как свет, Толкин же описывает появление Гендальфа так, будто он приходит в себя после мнимой смерти, сообщая об этом через описание серого (цвет, ассоциирующийся с прахом, тленом) балахона-савана, под которым обнаруживались ослепительно белые одежды, и волосы, блестящие будто снег.

Вторым прообразом Христа является Арагорн, олицетворяющий собой королевскую власть, в самых чистых и светлых ее тонах. Как и Иисус, Арагорн является представителем умершей ветви королей, и он еще в юности отказался от своего предназначения. Несмотря на знатное происхождение, Арагорн выбирает жизнь скитальца, и вместе с уцелевшими остатками некогда великого народа, защищает свободные северные земли.

Наиболее ярким из всех прообразов Христа является Фродо, однако это и наиболее противоречивый из всех. Персонаж Толкина добровольно берет на себя непосильную ношу спасения мира, без сколько-нибудь значительных шансов для себя. Он делает это для того, чтобы сохранить незапятнанными свою честь и совесть, а не для всеобщей любви и почета. В спасенном мире для него нет места, и он уплывает на корабле в другой мир. Фродо несет кольцо на груди, как нательный крест, являющий собой символ собственного пути на Голгофу. Чем ближе к концу путь Фродо, тем очевиднее становится сходство. Подобно Иисусу, он переживает предательство, едва ли не погибая от яда Шелоб. Кольцо пригибает Фродо все ниже и ниже к земле, что является яркой отсылкой крестного пути Христа, а то, что Сэм Джемджи, хоть и на короткое время, но взял на себя бремя кольца, есть параллель с поступком Симона Киринеянина, понесшего крест Иисуса, упавшего под непосильной для него тяжестью.

Уже в конце трилогии есть сразу несколько параллелей с Библией. Первая – орлы, в некотором смысле повторяющие образ крылатых ангелов, херувимов. Вторая параллель – Арвен, дарящая Фродо белый камень и уступившая место на корабле, отплывающем на Запад, так в Откр. 2: 17 говорится: «Побеждающему дам вкушать сокровенную манну и дам ему белый камень и на камне написанное новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает».

Клайв Стейплз Льюис написал около шестидесяти книг, что позволяет сказать, что он – один из наиболее выдающихся христианских мыслителей XX века. Его литературное творчество можно определить, как христианскую апологетику. Очень часто о нем говорили, как о великом проповеднике XX века, хоть он и не имел сана, а получил образование литературоведа. Исследователь Власов констатирует, что в произведениях 1950-1960-х годов писателя доминируют «философско-религиозные вопросы веры, страдания, смерти, которые отразились в его произведениях, как через органичное соединение, так и через конфликты язычества и христианства» [1].

Русскоязычные критики едва ли уделяли достаточное количество внимания произведениям Льюиса, однако в европейских странах существуют значительные литературоведческие объединения, изучающие его творчество. Так, в Англии и в Соединенных Штатах Америки Льюис является культовым писателем, чего нельзя сказать о странах постсоветского пространства, объясняется это тем, что отечественные цензоры долгие годы не пропускали в печать литературу религиозно-философской направленности.

Льюис в своей статье «Три способа писать для детей» поддерживает мнение Толкина о том, что прелесть сказки заключается в том, что в ней человек полнее всего реализует себя как созидатель [4]. Юнг считал, что сказка высвобождает архетипы, хранящиеся в коллективном бессознательном, так читая хорошую сказку, мы «познаем себя», что, как считает Льюис, одна из самых важных ее функций.

Я. Г. Кротов характеризует Льюиса следующим образом: «Он почтителен, развлекателен, осторожен – ибо в каждом читателе видит человека – императора, жаждущего и могущего вновь казнить Того, в Ком более всего нуждается человек-грешник» [3, с. 5]. Льюис так же говорил о необходимости понимать и знать язык публики, с которой говоришь: «… Вы должны каждое слово вашего Богословия преобразовать, сделать его понятным в родном, близком людям языке. Это очень сложно, но необходимо». Л. Н. Ефимова констатирует, что в прозаических произведениях К.С. Льюиса 1950-х годов знаковую роль играет христианская проблематика, чем обусловлен выбор жанровых особенностей философско-религиозной притчи или христианской разновидности фэнтези [2]. Подтверждают и расширяют объем информации о христианской направленности творчества писателя суждения исследователя: христианство – основа эстетики прозы Льюиса, концепция «Хроники Нарнии» отвечает христианскому представлению автора о морально-этических ценностях, специфика миромоделирования – это опора на платоновскую и христианскую философию.

Выводы. На основе древних памятников мировой литературы Д. Толкин создал свой эпос «Властелин Колец» в первую очередь таким, чтобы интересен он был собственно ему. Писатель крайне аккуратно обращается с религиозным материалом в процессе работы, не позволяя себе слишком явного присутствия высших сил в тексте, что говорит о его уважении к религии. Но, не смотря на это, параллели прослеживаются как с событиями, описанными в Евангелии, так и с персоналиями.

Клайв Стейплз Льюис, подобно Толкину, стал культовым писателем XX века. Он считал, что сказка – способ познать себя, о чем ранее говорил Юнг, а так же утверждал, что любое слово о Боге должно быть ориентировано на аудиторию, публику.

Список литературы

1. Власов, А. М. Языческие и христианские мотивы в творческом наследии К. С. Льюиса : философский аспект [Электронный ресурс] / А. М. Власов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2014. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/v/yazycheskie-i-hristianskie-motivy-v-tvorcheskom-nasledii-k-s-lyuisa-filosofskiy-aspekt.
2. Ефимова, Л. Н. Эволюция прозы К. С. Льюиса: проблематика, герой, жанровые особенности: монография / Л. Н. Ефимова. – Москва : Перо, 2012. – 180 с.
3. Кротов, Я. Г. Клайв С. Льюис [Электронный ресурс] / Я. Г. Кротов. – Режим доступа : https://litlife.club/br/?b=78847&p=5.
4. Льюис К. С. Три способа писать для детей [Электронный ресурс] / К. С. Льюис. – Режим доступа : http://www.skazochniki.ru/3_ways_to_write.html.
5. Толкин, Дж. Р. Р. [Электронный ресурс] // Академик. 2000–2014 : [сайт]. – Режим доступа : http//dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/6189.
6. Шалацкая, Т. П. Аспекты исследования «Сильмариллиона» Дж. Р. Р. Толкина в отечественном литературоведении / Т. П. Шалацкая, В. Л. Кузнецова // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : материалы науч.-практ. конф. / под общей ред. И. Б. Каменской. – Симферополь : ИТ «Ариал», 2017. – С. 211–215.

УДК 811.512

СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СКАЗКАХ В. И. ДАЛЯ

Кулинич Наталья Сергеевна

магистрант кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Петрова Луиза Александровна

Аннотация. В статье охарактеризовано понятие «структурно-грамматические модели фразеологизмов», проанализирован фразеологический массив на материале сказок В. И. Даля, сгруппированы модели фразем на основе грамматических особенностей (адъективной, глагольной, наречной (адвербальной)).

Ключевые слова: фразеология, фразема, грамматическая доминанта, семантический центр.

Abstract. The article describes the notion of structural and grammatical models of phraseological units, analyzes the phraseological array based on the material of V. I. Dahl's fairy tales, and groups the models of the phrasemes based on grammatical features (adjectives, verbs, adverbs).

Key words: phraseology, phraseme, grammatical dominant, semantic center.

Постановка проблемы. Современные лингвистические исследования развивают фразеологию, расширяя ее теоретическую часть, обогащая практически. Приоритетными направлениями научных исследований являются антропономинирующая парадигма русской фразеологии (Е. Р. Ратушная), лексико-грамматическая классификация субстантивных фразеологизмов (И. А. Ионова). Не иссякает научный интерес к работам В. И. Даля, однако тема структурно-грамматических моделей фразеологизмов в сказках В. И. Даля не была предметом отдельного исследования.

Изложение основного материала исследования. Интересно, что в каждой фраземе можно определить компонент, выполняющий роль грамматической доминанты, однако есть ряд комплексов, в которых грамматическая доминанта почти не выделяется. Анализ публикаций свидетельствует, что все фразеологизмы, выявленные в сказках В. И. Даля следует распределить по группам: субстантивная, адъективная, глагольная, наречная (адвербальная).

Первая группа – субстантивная, в которой грамматическим центром выступает имя существительное. Наиболее распространённой является группа, представленная такими компонентами: «прилагательное + существительное», поэтому можем утверждать, что единицы данной группы выполняют определительно-предикативную функцию. Проиллюстрируем сказанное примерами из проанализированных сказок В. И. Даля. Например, *темный человек, насущное пропитание, кровный пот, вечную память, живое место и др.*

Вторая группа фразем – глагольная, так как глагол выступает грамматическим центром. Единицы данной группы имеют процессуально-оценочные признаки, например: *шапками закидаем, пятой затопчем, шло … как по маслу, не побрезговать хлебом-солью, не заглядывая в святцы, ходит по миру, не выходило из головы*, *пригвоздить к месту, загонявши до бела мыла, брести восвояси, бил челом, попал из рядна в рогожу, лыжи наострил, врасплох нас не застанешь, в черном теле держать, ходите поджавши хвосты, пригну к ногтю, слышу глазами, вижу руками, жнет не покладаючи рук.* В предложении глагольные фраземы обычно выполняют функцию сказуемого.

Третья группа – адъективная, поскольку грамматическим центром выступает имя прилагательное. Важно отличать субстантивную группу от адъективной. Определено, что грамматическая модель с доминирующей ролью прилагательного представлена как «существительное + прилагательное», И. А. Ионова утверждает, что разнообразие структурно-грамматической организации адъективных фразеологических единиц (ФЕ) обусловлена широким спектром возможностей выражения атрибутивных связей [2, с. 131].

Итак, из единиц адъективной группы видно, что при анализе соотношения единиц по группам, принимаются во внимание не только критерий грамматической доминанты, но и семантического центра.

Четвертая группа – адвербальная или наречная потому, что охватывает ФЕ количественной или качественно-обстоятельственной семантики и выполняет в предложении роль обстоятельства. Например, *во все четыре стороны*, *ни свет ни заря, проку в них ни на волос, концов в воду, давидски согрешаете, да не давидски каетесь, как ни в чем не бывало.*

Строение и грамматический состав русской фразеологии неоднородны. По структуре фразеологические единицы разделяют на две группы. Первая – это фразеологизмы в форме предложения, а вторая фразеологизмы-словосочетания.

В текстовом материале сказок В. И. Даля выявлены ФЕ, структурным элементом которых является имя числительное, что может быть как грамматически главным словом в таких устойчивых словосочетаниях, так и зависимым. Это проявляется в таких грамматических моделях или структурах, представляющих собой как словосочетания, так и предложения.

Представлена еще одна модель – это количественно-именные словосочетания, в которых опорный компонент (главное слово) выражен числительным, а зависимый – существительным, может быть и имплицитным: *за тридевять земель, в тридесятое царство, три часа и три минуты* («Про мышь зубастую да про воробья богатого»), хоть семи пядей во лбу, «*один как перст*», «*запас хорошо, а два лучше»,* «*Не ходи один, ходи с батюшкою», «От первого русского леща у него в ушах раздался трезвон в семь колоколов с перезвоном»,* «*Два брата на медведя, два свата на кисель*», «*Хоть бы на один зуб чего перекусить»* и др.

Работа В. И. Даля в жанре литературной сказки, по мнению Н. Л. Юган, высказанному в литературоведческой публикации, тесно соприкасается с «аналогичными опытами его современников»: В. Ф. Одоевского, О. М. Сомова, Н. А. Полевого, Антония Погорельского, И. В. Киреевского, И. И. Башмакова [4]. Специфика далевского жанрово-стилевого новаторства проявляется в народности, фольклоризме, реализме при изображении жизни простого народа [4], что, на наш взгляд, обусловило активное использование автором именно фразеологического пласта лексики.

Выводы. В лексическом материале проанализированных сказок выявлены ФЕ, которые стилистически разнородны. Одни относятся к относятся разговорным, другие – к книжным. Отличаются они и структурой. Одни представлены словосочетаниями, другие – предложениями. При анализе выявленных в сказках В. И. Даля фразеологизмов представлены количественно-именные словосочетания, а также субстантивная, адъективная, глагольная и наречная группы. Использование автором в художественном тексте паремий, фразеологизмов объясняется сочетанием сказа с фольклорной стилизацией, с сатирической направленностью содержания.

Список литературы

1. Даль, В. И. Русские сказки [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – Режим доступа: http://xn--90ax2c.xn--p1ai/catalog/010000_000060_ART-e144731a-7ecc-4ac1-aa9b-45af2fe33341/viewer/?page=2.
2. Ионова, И. А. О лексико-грамматической квалификации субстантивных фразеологизмов со значением качественной оценки лица / И. А. Ионова // Русский язык в школе. – № 3. – С. 82–85.
3. Ратушная, Е. Р. Антропономинирующая парадигма русской фразеологии : семантика, формирование, функционирование : автореф. ююю дис... д-ра филол. наук : спец. 10 02 01 «Русский язык» / Е. Р. Ратушная. – Курган, 2001. – 51 с.
4. Юган, Н. Л. Сказки В. И. Даля в парадигме жанра [Электронный ресурс] / Н. Л. Юган. – Режим доступа : https://revolution.allbest.ru/literature/00807946_0.html.

УДК 82.09

МОТИВАЦИЯ ФЛОРОНОМЕНОВ

Липова Дарья Владимировна
магистрант 1 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ботанической лексики, неразрывно связанные с вопросами мотивации названий растений, проанализированы различные подходы к определению мотивации и мотивированности флорономенов. Выделены мотивационные типы наименований растений, их семантическая прозрачность и непрозрачность.

Ключевые слова: флорономен, ботаническая лексика, мотивация, мотивированность, семантическая прозрачность, семантическая непрозрачность.

Abstract. The article examines the features of botanical vocabulary, inextricably linked with the issues of motivation of plant names, and analyzes various approaches to determining the motivation and motivatedness of floronomens. Motivational types of plant names, their semantic transparency and opacity are singled out.

Key words: floronomen, botanical lexicon, motivation, motivatedness, semantic transparency, semantic opacity.

Постановка проблемы. Исследование особенностей ботанической лексики неразрывно связано с вопросами мотивации названий растений. В научной литературе мотивация определяется как формальные и семантические отношения между производной и образующей лексемами, когда значение одной из них (производной, или мотивированной) выводится из другой (мотиватора, или образующей, мотивирующей лексемы). В научных трудах Е. А. Селивановой, мотивация рассматривается как связь между словами-знаками и самими предметами [8]. Другие исследователи используют термин «мотивированность» в значении связи между формой и содержанием, между понятием и названием. Н. Д. Голев определяет мотивацию как результат создания мотивированной формы на основании признака, что лег в основу наименования [2].

Целью статьи является рассмотрение мотивационных особенностей флорономенов в лингвистической науке.

Изложение основного материала исследования. «Определение особенностей номинации фитонимических единиц, – по словам Ю. К. Картавой, – дает возможность определить пути познания человеком окружающего его мира в целом и растительных реалий в частности» [5, с. 78]. Часть языковедов выделяют два понятия – мотивацию и мотивированность лексемы как два разноплановых параметра. Мы придерживаемся мнения Д. У. Ашуровой, которая считает, что мотивация – это выбор и закрепление в семантике производного слова категориальных признаков предмета, тогда как мотивированностью, по ее словам, следует считать способность производного слова соотноситься по структуре и семантике с производящим словом [1, с. 35]. В этом плане аргументированным вы-

глядит также утверждение А. В. Павловой, которая отстаивает логическую последовательность «мотивация – номинация – мотивированность слова». Исследовательница подчеркивает, что мотивация указывает на признак объекта, тогда как мотивированность – на системные связи между наименованиями [6, с. 60].

Известно, что мотивированностью характеризуется каждый языковой знак, в частности, и лексема. В научной литературе различают первичную (непосредственную) мотивированность между означаемым и означающим и вторичную, которая существует для производных языковых единиц. Вторичная мотивированность характеризуется языковедами как наличие собственно языковой формально-смысловой связи между языковыми единицами.

Специфика семантической мотивации славянских наименований растений преимущественно исследовалась вместе с вопросами происхождения этих названий. Среди результатов исследования этой тематики можно отметить статьи болгарских лингвистов Л. Димитровой-Тодоровой [3], Х. Холиолчева [9]. Различные аспекты флорономенов изучены такими отечественными языковедами как Н. И. Анненков, Т. А. Боброва, С. Ю. Дубровина, А. Б. Ипполитова, В. Б. Колосова, Н. И. Коновалова и др.

Стоит заметить, что в теории мотивации одно из главных мест занимает понятие мотивационного признака. Именно выбор мотивационных признаков становится ключевым в наименовании объектов действительности, в частности, растений. Это те характеристики, которые были открыты в процессе наблюдения, осмысленного результата взаимодействия с растениями и использовании их на практике. К ним относятся, прежде всего, функциональное назначение растений, их физические или другие свойства [7].

Возникновение нескольких наименований одного растения может обуславливаться различными факторами. Так, номинация может быть связана с впечатлениями, которые получает человек, контактируя с растением. Это могут быть особо яркие цветы, или же растение систематически употребляется в пищу, или является известным лекарственным средством, или имеет ядовитые свойства. Все эти характеристики приводят к возникновению типичных и выразительных названий.

Известно, что народные наименования растений часто происходят от лексем на обозначения других объектов окружающего мира. В таких случаях стоит говорить о вторичной номинации – использовании слов и словосочетаний в новой для них функции называния. При этом названия растений, будучи номинативно производными, сохраняют связь между новым значением слова (словосочетания) и его отношением к действительности, учитывая первоначальное его значение [10, с. 140].

Процесс наименования растений в народе определяется субъективными факторами, а также внешнелингвистическими основаниями, лежащими в основе выбора мотивировочного признака. Народная фитонимия – одна из самых древних микросистем, в которой закреплен опыт практического и культурномифологического освоения мира растений как части окружающей человека природы. Донаучное (наивное) знание о реалиях окружающего мира воплощается в языковом знаке через его внутреннюю форму, отражающую важные для опознания растений признаки.

По принципу номинации выделяют две группы: обусловленные в большей степени объективными факторами и в большей степени связанные с субъективными факторами номинации. В наименовании растений наиболее часто встречаются номинации по нескольким принципам, связанным с внешним видом растения:

1) сходство по форме растения или его части с другим растением (*ржанец* – полевой сорняк, похожий на рожь);

2) сходство растения с животными и частями тела (*телячья нога*);

3) сходство с человеком и частями его тела (*коленник* – растение, стебель которого как бы состоит из нескольких суставов в форме колена);

4) характер поверхности растения или его части (*волосница* – растение, полностью покрытое мелкими волосками);

5) сходство растения с предметами быта (*калачики* – трава названа так по подобию семенных головок калачу);

6) наличие специфических особенностей внешнего вида, выделяющих данное растение из ряда других (растение *слизник*, обладающее способностью выделять липкую влагу);

7) цвет растения и его частей (в названиях *белый корень, чернолист, красноцветник* закреплены признаки «белый, черный, красный цвет»);

8) вкусовые качества растений (признак «горький» закреплен в фитонимах *горечавка, горечь, горчик*);

9) запах растений (*пахучка, пахучая трава, сильнопахучка*);

10) место произрастания (*еланка* – любая трава, растущая на елани – топком месте на болоте);

11) характер использования растения (*чихотная трава* применяется от простуды, часто сопровождаемой насморком и чиханием).

Вся система флорономенов пронизана субъективностью отбора и интерпретации мотивировочных признаков, способов и средств номинации в плане отражения в данной лексической подсистеме стереотипов национального сознания русского народа.

Наши наблюдения подтверждают правильность мнения исследователей, что семантическая мотивация имеет разную степень выраженности в каждом конкретном случае, ведь в семантически прозрачных названиях растений мотивация выражена гораздо яснее; обычно четко прослеживаются лексемы, от которых они происходят. Такие лексемы, или же их производные, есть практически во всех современных славянских языках. Семантически непрозрачные флорономены требуют подробного этимологического анализа.

В большинстве случаев семантическая непрозрачность названий обусловлена давностью их возникновения

и постепенным исчезновением из употребления лексем, от которых эти названия являются производными. На основании этого утверждения выделяются «немотивированные» названия в противовес «мотивированным», «относительно-мотивированные» и «относительно-немотивированные», также отмечается тот факт, что чаще всего «немотивированные» флорономены характеризуются низкой степенью семантической выразительности.

Напомним, что мотивировочная основа – основа слова (корень, корень с аффиксами, целая лексема в соответствующей грамматической форме), семантика которого содержит мотивационную характеристику или совокупность характеристик, связующих обозначаемую реалию (растение) с другим предметом, лицом или явлением действительности. Е. А. Селиванова [8] характеризует мотивационную основу как производную основу слова, которая служит структурной и семантической базой для другой (мотивированной) основы. По ее мнению, пропозиционно-диктумная мотивация базируется на отражении в лексеме истинных знаний об объект. Исследовательница отмечает, что теория пропозиционно-диктумной мотивации базируется на понятиях из сферы логики – предложение (от лат. propositio – основное положение) и диктум (лат. dictum – сказанное). Термин «предложение» ввел английский философ и логик Б. Рассел, для обозначения суждения, что соответствует истинному положению действительности и не содержит внутренней противоречивости. Термин «диктум» предложен Ш. Балли как компонент предложения, объективная семантическая константа.

По выбору мотиватора выделяют несколько разновидностей мотивации. Предикативно-аргументная разновидность – выбор мотиватора на основании объективной информации о реалии, полученной в процессе познавательно-практической деятельности. Основой этого вида является метонимия [8, с. 166]. Последовательница Е. А. Селивановой – исследовательница В. В. Калько – утверждает, что к славянским флорономенам с этой разновидностью мотивации относятся те, которые обусловлены способом существования растения, размножением, функциональными свойствами (торгово-ритуальными, лечебными, физиологическими, ядовитыми и т.п.). Такой вид мотивации прослеживается в флорономенах, обусловленных местом распространения растений, временем их произрастания, цветения, созревания и сбора. Часто основой для номинации является связь качества (свойства) и реалии. Такими качествами растения могут быть цвет, величина, одоративные или тактильные характеристики [4].

Ассоциативно-терминальный тип мотивации характеризуется выбором мотиватора произвольного наименования на основании ассоциирования с диктумной частью когнитивной модели других концептов. Этот тип мотивации Е. А. Селиванова характеризует как метафорический, поскольку ассоциирование осуществляется по сходству, аналогии [8, с. 172]. Развивая этот тезис, В. В. Калько выделяет несколько разновидностей метафорической интеграции в наименованиях растений: «человек – растение», «животное – растение», «артефакт – растение», «натурфакт – растение» [4, с. 11].

Смешанный тип мотивации характеризуется отбором мотиваторов из разных сфер когнитивной модели. Такой вид мотивации присущ сложным и составным названиям, когда один ономасиологический признак избирается из предикативно-аргументной структуры, другой – с ассоциативно-терминальной части [8, с. 175] .Так, пропозиционно-ассоциативная мотивация как один из разновидностей смешанной, реализуется в наименованиях растений тогда, когда один ономасиологический признак проявляется на основании объективной информации, а другой – по ассоциации с другим объектом действительности.

Выводы. Таким образом, фиксируем теоретические основы научного изучения мотивация наименований растений, которые подчеркивают необходимость систематизации и упорядочения ботанической терминологии. Флорономены как отдельная группа названий растений попадают в круг интересов ученых, изучающих их с позиции семантической мотивации, в которой обоснована необходимость детального исследования мотивировочных оснований и структурно-семантической специфики названий растительного мира и их деривационных производных.

Список литературы

1. Ашурова, Д. У. Производное слово в свете коммуникационной теории языка / Д. У. Ашурова. – Ташкент : Ташк. гос. пед. ин-т, 1991. – 99 с.
2. Голев? Н. Д. О соотношении семантических и мотивировочных признаков /Н. Д. Голев // Вопросы языкознания и сибирской диалектологии. – Томск : ТГУ, 1977. – Вып. 7. – С. 21–26.
3. Димитрова-Тодорова, Л. Произход на няколко български фитоними (слъзница, далачна трева, далак оту, жълтина, алтънче, смохтило, смохтилу, смухтило, смухилка, смухтика, смухљива билка) / Л. Димитрова-Тодорова // Ad fontes verborum. Исследования по этимологии и исторической семантике. К 70-летию Ж. Варбот / отв. ред. А. Ф. Журавлев. – Москва : Индрик, 2006. – С. 127–131.
4. Калько, В. В. Когнітивно-ономасіологічний аналіз назв лікарських рослин в українській мові : дис. … канд. філол. наук : 10. 02.01 / В. В. Калько. – Черкаси, 2003. – 203 с.
5. Картавая, Ю. К. К проблеме классификации фитонимической лексики / Ю. К. Картавая // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : материалы науч.-практ. конференции (24–25 ноября 2017 г., г. Евпатория). – Симферополь : ИТ «Ариал», 2017. – С. 77–83.
6. Павлова, А. В. Анализ мотивированности и внутренней формы наименований состояния (на материале английского и русского языков) / А. В. Павлова // Перспективные научные исследования в языкознании : коллект. моногр. / под общ. ред. А. В. Павловой. – Москва : Флинта; Наука, 2012. – С. 57–83.
7. Панасенко, Н. И. Метафора в семантике фитонимов / Н. И. Панасенко // Лингвистические студии. – Вып. III. – Черкассы, «БРАМА-ІСУЕП», 1999. – С. 35–44.
8. Селиванова, Е. А. Когнитивная ономасиология / Е. А. Селиванова. – Киев : Фитосоциоцентр, 2000. – 248 с.
9. Холиолчев, Хр. Из българската растителна терминология: черн ца, Morus L. / Хр. Холиолчев // В памет на професор Стойко Стойков. Езиковедски изследвания. – София, БАН, 1974. – С. 307–313.
10. Языковая номинация. Виды наименований / отв. ред. Б. Серебренников, А. Уфимцева. – Москва : Наука, 1977. – 356 с.

УДК 378:811

ТЕНДЕНЦИИ ПЕРЕДАЧИ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОНВЕРГЕНЦИИ В ПЕРЕВОДАХ ЛИМЕРИКОВ Э. ЛИРА

Литвиненко Валерия Сергеевна
студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменская Ирина Борисовна

Аннотация. В статье раскрыты тенденции передачи стилистической конвергенции в русскоязычных переводах лимериков Э. Лира.

Ключевые слова: конвергенция, стилистическая конвергенция, перевод, лимерик, Э. Лир.

Abstract. The paper reveals the tendencies of the transfer of stylistic convergence in the Russian translations of E. Lear's limericks.

Key words: convergence, stylistic convergence, translation, limerick, E. Lear.

Постановка проблемы. Проблемами перевода лимериков Э. Лира на русский язык занимались Б. В. Архипцев, С. Я. Маршак, М. Фрейдкин, С. Э. Таск, Г. М. Кружков, а также Г. М. Вишневская и Н. М. Демурова. Однако проблемы поэтики нонсенса, как и проблемы перевода нонсенсных произведений на русский язык с точки зрения стилистической адекватности переводного текста оригиналу не получили комплексного освещения. Наибольшую трудность при переводе художественного текста представляет его стилистический аспект во всем диапазоне функций авторских стилистических средств, в частности, явление стилистической конвергенции. Проблема стилистической конвергенции разрабатывалась Э. М. Береговской, Г. А. Копниной, В. Н. Малеванной, О. Е. Обнорской, М. Риффатером. Однако изофункциональность стилистической конвергенции как критерий адекватности перевода не получила должной практической апробации. Вышесказанное обусловило выбор темы исследования и составило актуальность статьи.

Цель статьи – раскрыть тенденции передачи стилистической конвергенции в переводах лимериков Э. Лира.

Изложение основного материала исследования. Под стилистической конвергенцией понимается «… комплексный способ отражения авторского видения в произведении, состоящий в применении различных средств выразительности близкой прагматической направленности на сравнительно небольшом участке текста» [5, с. 139]. Предпереводческий анализ текстов лимериков Э. Лира позволил определить, что стилистическая конвергенция в них образована, главным образом, топонимами, окказионализмами, гиперболами и эпитетами. «Усиливая друг друга, <…> эти стилевые и лексико-семантические средства в своей совокупности составляют основную трудность для перевода лимериков на русский язык» [6, с. 290].

Практически в каждом произведении Э. Лира задействованы топонимы, которые оказываются наиболее подвержены заменам в текстах переводов. Среди наиболее часто встречающихся представлены названия стран (*Turkey, Nepal, Peru, Spain, Russia, Sweden*), городов (*Prague, Reims, Calcutta, Koblenz, Hague, Vienna*), частей света (*North, South, West, East*), островов (*Crete, Jamaica, Ischia*). Реже встречаются отдельные названия: *Sparta* (древнегреческое государство), *Kamchatka* (полуостров), *the Nile* (река), *Vesuvius* (вулкан) и др.

В переводе вместо этих названий используются более удобные аналоги. Например, С. Шоргин использует топоним Москва вместо Перу:

There was an Old Man of Peru,	Наблюдал как-то муж из Москвы
Who watched his wife making a stew;	За стряпнёю супруги. Увы!
But once by mistake,	Та, готовя харчи,
In a stove she did bake,	По ошибке в печи
That unfortunate Man of Peru [8, с. 71].	Испекла муженька из Москвы [3].

В данном случае переводческая замена обоснована соображениями доступности лимерика для читателей. Так, целевой аудиторией лимериков являются, в основном, дети, уровень фоновых знаний которых может быть недостаточным для понимания аутентичного текста лимерика, поэтому переводчик использует более привычное для русскоговорящих читателей название. При этом основная функция топонима – локальная конкретизация персонажа, придание достоверности и конкретности небывалому – сохраняется в тексте перевода. Отметим вместе с тем, что в переводе опущен оценочный авторский эпитет *unfortunate.*

Аналогичным образом, не страдает функция топонима в переводе при замене одних топонимов другими, обусловленной стремлением переводчика наилучшим образом сохранить рифму, как, например, в представленном ниже переводе М. Фрейдкина:

There was an Old Man of the Hague,	Ретроградный старик из Германии
Whose ideas were excessively vague;	Был подвержен сомнительной мании:
He built a balloon	Сделав шар надувной,
To examine the moon,	Наблюдал за луной
That deluded Old Man of the Hague [8, с. 39]	Тот заблудший старик из Германии [2, с. 82].

Заметим, что в приведенном переводческом факте авторская гипербола *excessively vague* получила смысловое развитие конкретизации («подвержен сомнительной мании»), ослабившее гиперболу, а старик превратился в ретрограда.

Топонимы в лимериках Э. Лира имеют незначительно выраженную стилистическую коннотацию, в отличие от других стилистических средств, особенно в составе стилистической конвергенции. Рассмотрим следующие примеры:

1) *There was an Old Man, who when little*	Старичок, когда был еще мал,
Fell casually into a Kettle;	По случайности в чайник упал.
But, growing too stout,	А назад – не сумел,
He could never get out,	Так внутри и сидел

So he passed all his life in that Kettle [8, с. 84]. До тех пор, пока старым не стал [1, с. 2].

Обратим внимание на эллиптированную переводчиком строку «А назад – не сумел», использованную для того, чтобы сохранить ритм произведения. Смысл фразы остается понятен, но при этом изящный лимерик Э. Лира в русскоязычном переводе становится более тяжеловесным, несмотря на то, что переводчик (А. Васин) строго придерживается и фабулы, и композиции оригинала.

Сравним с вариантом перевода, который предлагает М. Фрейдкин:

В детстве вздорный старик из Вализа
По случайности в чайник свалился.
А как вырос немного,
То уж вылезть не мог он
И безвылазно там поселился [2, с. 87].

В данном случае для сохранения рифмы переводчик прибегает к переводческому приему дописки – использованию географического названия Вализ. Локализация героя по месту жительства характерна для большинства лимериков Э. Лира, но в данном произведении она отсутствует. Переводчик умело сохраняет характерную для автора составную рифму *too stout – get out* – немного – не мог он, применяемую Э. Лиром для усиления иронического эффекта произведения, придания ему дополнительной оригинальности, заострения внимания на ключевом смысловом аспекте стихотворения.

2) *There was an old person of Ware,*
Who rode on the back of a bear:
When they ask'd – «Does it trot?» –
He said «Certainly not!
He's a Moppsikon Floppsikon bear!» [3].

В данном лимерике привлекает внимание авторский окказионализм – *Moppsikon Floppsikon*, чьи синтагматические характеристики указывают на выполняемую им функцию определения по отношению к *bear*. Окказионализм образован с помощью лексической редупликации аффиксальных морфем. Корневые морфемы (*moppy* и *floppy*) означают соответственно «лохматый», «косматый» и «ленивый», «вялый», «неповоротливый». Вероятно, суффикс -*kon*- восходит к среднеанглийской форме модального глагола *can* в значении *know how* [7] и семантически может быть определен как «могущий быть». Уменьшительно-ласкательный суффикс -*ie*- (редуцированный в середине основы) характерен для детской речи, -*s*-, по-видимому, является инфиксом, используемым для благозвучия либо для передачи шепелявой детской фонетики.

В своем переводе М. Фрейдкин передает авторский окказионализм переводческим окказионализмом «масипастый» [2, с. 101]. По словарю В. Даля, этимологически слово «мася», означающее в современном языке нечто маленькое, милое и беззащитное, восходит к типичной кличке овцы (и метонимически к овце в целом) в вятском диалекте русского языка. В сочетании со вторым корнем переводческого окказионализма (-паст-) первый корень нейтрализует намек на опасность и большой размер животного, создавая впечатление чего-то милого и неуклюжего. Не случайно в оригинале определение *Moppsikon Floppsikon* аргументирует неумение медведя скакать рысью (*trot*). Сохраняется переводчиком и аллюзия на типичную детскую речь. Так, на примере перевода одного лишь окказионализма (коими изобилуют лимерики Э. Лира) мы видим мастерское сохранение переводчиком всего функционального диапазона авторского приема.

Выводы. Анализ переводов лимериков Э. Лира на русский язык показал, что переводчики стремятся сохранить жестко регламентированную – и стилистически релевантную – форму лимерика, используя лексические замены, дописки и опущения. Наиболее часто заменам подвергаются топонимы, при этом их стилистическая функция (придание достоверности и конкретности невероятным событиям и персонажам) не страдает. В большинстве переводов сохраняется направленность авторской стилистической конвергенции на создание юмористического эффекта. Удается переводчикам сохранить и авторскую актуализацию внутренней формы слова в авторских окказионализмах, частотных в лимериках Э. Лира. Вместе с тем, отмечены случаи незначительных семантических потерь за счет ослабления авторских гипербол и эпитетов.

Список литературы

1. Васин, А. Из «Книги нонсенса» (Из Э. Лира) [Электронный ресурс] / А. Васин // Литературное общество Fabulae : [сайт]. – Режим доступа : http://ingenia.ru/poems_b.php?id=8438. – Название с титул. экрана.
2. Лир, Беллок, Даль : Английская абсурдная поэзия / пер. с англ. и сост. М. Фрейдкина. – Санкт-Петербург : Симпозиум, 2007. – 224 с.
3. Лир, Э. Книга нонсенса [Электронный ресурс] / Э. Лир. – Режим доступа : http://lir.ramot.ru/limeriki/lim1.htm.
4. Лир, Э. Кот и Сова. Стихи с чудесами / перевод Г. М. Кружкова, Е. В. Клюева, С. Я. Маршака, В. Л. Левина. – Москва : Махаон, 2013. – 48 с.
5. Литвиненко, В. С. Стилистическая конвергенция как средство репрезентации творческого видения автора / В. С. Литвиненко // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : материалы I науч.-практ. конф., 24-25 ноября 2017 г., г. Евпатория / под общ. ред. И. Б. Каменской. – Симферополь : ИТ «Ариал», 2017. – С. 136-139.
6. Падун Т. В. Потенциальные трудности перевода лимериков Эдварда Лира на русский язык / Т. В. Падун, В. С. Литвиненко // Вопросы лингводидактики и переводоведения : сб. науч. ст. – Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2017. – С. 286-291.
7. *Can* : dfn. [Электронный ресурс] // thefreedictionary.com : [сайт]. – Режим доступа : https://www.thefreedictionary.com/can.
8. Lear, E. Book of Nonsense / E. Lear – London : Frederick Warne & Co, 1880. – 113 p.

УДК 821.112.2-09”19”

ЭКСПЛИКАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОНЦЕПТОВ РОМАНА Э. БЕРДЖЕССА «ЗАВОДНОЙ АПЕЛЬСИН» В ОБРАЗЕ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ

Мазепа Елизавета Михайловна

студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменская Ирина Борисовна

Аннотация. Статья посвящена выявлению и анализу ядерного и ключевых концептов романа Э. Берджесса «Заводной апельсин», содержащихся и эксплицирующихся через образ главного героя произведения.

Ключевые слова: концепт, роман-антиутопия, противоестественное, насилие, смерть, одиночество.

Abstract: The article highlights and analyses the core and key concepts of novel “A Clockwork orange” by E. Burgess, which are combined and explicated by the means of the image of main character of the work.

Key words: concept, novel-dystopia, unnatural, violence, death, solitude.

Постановка проблемы. «Заводной апельсин» Э. Берджесса – роман, вызвавший колоссальный взрыв разногласий среди читателей, критиков и литературоведов разных стран, сословий и поколений. Будучи романом-антиутопией, произведение поднимает ряд острых, порою отталкивающих тем, отражая необычную жизнь необычного подростка Алекса, ставшего центральной фигурой романа и вместилищем ряда художественных концептов. Свое внимание на исследование проблематики и поэтики данного произведения обращали такие отечественные исследователи как А. Дорошевич, Л. В. Лошакова, Н. Мельников, О. И. Сердюкова, В. А. Утилов. Среди зарубежных литературоведов данная тема интересовала Дж. Аггелера, С. Болтона, Э. Бисвела. Однако «Заводной апельсин» Э. Берджесса еще не рассматривался с позиций концептуально-дискурсивного анализа. Вышесказанное определило выбор темы статьи и составило ее актуальность.

Изложение основного материала исследования. Структура персонажей романа Э. Берджесса организована вокруг образа главного героя, являющегося носителем основной проблемы и символизирующего идею романа, актуализированную в названии произведения – «Заводной апельсин». Исследователи [1; 2; 3] отмечают значимость двойной семантизации слова *orange*: как английского «апельсин» и как малазийского «человек». На первый взгляд может показаться, что разница в значениях *«человек»* и *«апельсин»* велика, однако в контекст романа (как нечто живое, природное, противопоставленное холодной механической силе) оба значения гармонично вписываются. И то, и другое значение имени существительного в названии романа образуют оксюморон с определяющим словом *clockwork.* Общеизвестное носителю английского языка значение становится символом его скрытой внутренней формы малазийского происхождения. Заводной апельсин выступает символом заводного человека – явления столь же противоестественного – как результата манипулирования человеческим сознанием, лишения личности права на свободный выбор.

Вышесказанное позволяет предположить, что базовым концептом романа Э. Берджесса «Заводной апельсин» выступает символический концепт *Unnatural* (Противоестественное), актуализируемый в названии произведения, образе главного героя и в языке романа.

Главным образом содержание концепта *Unnatural* эксплицируется через характер и поведение главного героя и его изменяющееся по ходу сюжета эмоциональное состояние.

Первая часть романа описывает жизнь Алекса – 14-летнего преступника, главаря местной уличной банды, о деяниях которого знают лишь товарищи по банде: Пит, Джорджи, Дим – и несчастные жертвы. Здесь автор акцентирует свое внимание на рутинной жизни главного героя, ключевым звеном которой являются разбой и насилие.

Образ Алекса формируется через описание окружающих его вещей: *three droogs, a milk-plus, pockets are full of deng, blood, fashion, ultra-violent, devotchkas, stereo, police, Symphony Number Forty in G Minor, Biblio* [10]. Перед читателем предстает эксцентричный подросток, любящий музыку, привязанный к семье, достаточно интеллектуально развитый для своих лет: *“Cut out this clever talk about millicents,” said P. R. Deltoid…”* [4, с. 24] – и вместе с тем испытывающий противоестественную потребность в унижении других людей, причинении им боли и страдания, получающий удовольствие от вида слез и крови.

Э. Берджесс на примере Алекса вводит в содержание концепта *Unnatural* признак жестокости молодых людей (*Violence*), выраженный в романе глагольными словосочетаниями *ticklewickled his fingers with my britva*, *dribble of krovvy,* эпитетами *nozh-holding rooker, shining nozh, cut-throat, bezoomny, filthiest of slovos, a right brutal bastard, old krovvy, divine suffering, raped and beaten,* предложными именными конструкциями *a tolchock in the litso, criminal, murdering, violence, rape and destruction, ultra-violence and bank robberies and strikes, the crasting, the dratsing, the old in-out-in-out* [4].

Экспликация ключевого концепта *Violence* осуществляется через ряд признаков, вводимых в его понятийный и ассоциативный слои: *cruelty, immorality, loneliness.*

Алекс живет в своем собственном идеальном мире, где преступность не наказуема (если ты не пойман), что позволяет ему грабить магазины и дома: *“And then the starry ptitsa on the floor reached over all the dratsing yowling pusscats and grabbed at my noga, still going "Waaaaah" at me, and, my balance being a bit gone, I went really crash this time, on to sploshing moloko and skriking koshkas, and the old forella started to fist me on the litso, both of us being on the floor, creeching…”* [4, с. 38], *“Then she went off, and my three droogs had got out of the auto quiet and crept up horrorshow stealthy, putting their maskies on now <…> undoing the chain, me having softened up this devotchka with my gent’s goloss, so that she hadn’t shut the door like she should have done, us being strangers of the night. The four of us then went roaring in…”* [4, с. 15], избивать прохожих и насиловать девушек*: “Those two were unplattied and smecking fit to crack in no time at all, and they thought it the bolshiest fun to viddy old Uncle Alex stand-*

ing there all nagoy and pan-handled…" [4, с. 28]. Приведенные цитаты отображают важность насилия для Алекса в первой части произведения как жизненной цели и пути к созданию идеального мира. Приведенные высказывания содержат слова-экспликаторы концептуальных признаков *cruelty (grabbed at my noga, fist me on the litso* [4]*), immorality (unplattied, nagoy and pan-handled* [4]*)* и *loneliness (*повторяющиеся местоимения *me, my, I).*

Динамика семантики концепта *Violence* может быть представлена в виде купола, имеющего три пиковые точки: первая часть романа – мелкий грабеж и нападение *(kicking, to rip up, to creech, to filly, stripping down, to tolchock* [4]*),* вторая часть – убийство *(to murder, being killed, being dead* [4]*),* третья часть – неспособность совершать любой акт насилия (*I felt like all vomity within, poor boy, I could not feel anything* [4]), где преобладают глаголы семантики стремительного действия, передающие признак интенсивности и динамичности действия.

Вторая часть романа, в которой юный Алекс за убийство старушки попадает в исправительное учреждение, пропитана атмосферой смерти. Именно смерть сопровождает Алекса на протяжении всей второй части романа, от убийства бабушки до убийства сокамерника – физической, от смерти личности в следствии инновационного эксперимента до смерти из-за отречения друзей и семьи – моральной: *"Tortured in jail, thrown out of my home by my own parents and their filthy overbearing lodger, beaten by old men and near-killed by the millicents"* [4, с. 91]. Так, следующим ключевым концептом, проявляющимся в этой части романа, становится концепт *Death*.

Экспликация ключевого концепта *Death* осуществляется через ряд признаков, вводимых в его понятийный и ассоциативный слои: *grief, disappointment, confinement, loneliness.*

Главный герой повествует о времени, проведенном в исправительном учреждении с глубоким сожалением, как причина отречения семьи от своего ребенка: *"You will have little desire to slooshy all the cally and horrible raskazz of the shock that sent my dad beating his bruised and krovvy rockers against unfair like Bog in his Heaven, and my mum squaring her rot for owwwww owwwww owwwww in her mother's grief at her only child and son of her bosom like letting everybody down real horrorshow"* [4, с. 44]. Приведенная цитата содержит слова экспликаторы концептуальных признаков *grief (the shock, his bruised and krovvy rockers against unfair, mother's grief)* и *disappointment (letting everybody down).* Ассоциативный слой концептуального признака *grief* формируется при помощи лексем-экспликаторов *unfair, agony, pains, regretful, sorrowful, torture, nasty, trial* [4].

Суть нахождения в заключении, неспособность выражать собственное мнение и исполнять собственные желания, наряду с подверганием разума жуткому эксперименту и отречением семьи наталкивает Алекса на мысль о собственном одиночестве и желании побега: *"I was lying on the bed all alone that nochy after my dinner of fat thick mutton stew and fruit-pie and ice-cream, and I thought to myself: "Hell hell hell, there might be a chance for me if I get out now."* [4, с. 68]. Здесь эксплицируются концептуальные признаки *loneliness (all alone) и confinement (I get out now).*

Однако само существование в человеке насилия и дальнейшая его смерть трактуются автором не как выбор человека, а врожденная черта, наряду с добротой. Таким образом, важной мыслью, которая красной нитью проходит через весь роман, является влияние природы человека на его поступки и действия. Так в третьей части романа эксплицируется концепт *Human Nature.*

Алекс, освобожденный из тюрьмы после удачно (для общества) проведенного над ним эксперимента, осознает собственную неспособность существования в новых условиях. Перестроенная личность теперь законопослушного и прилежного мальчика идет вразрез с истинной натурой Алекса, и попытка изменить его человеческую природу приводит к сопротивлению.

Однако позже, анализируя пройденный путь, встречая старых друзей (Дима-милиционера, Пита с женой Джорджиной) и видя разительные изменения в их судьбах, главный герой осознает наличие в себе человечности и доброты и приходит к выводу, что насилие было частью его сущности, и если бы его не подавили искусственно, он бы постепенно подавил его сам во благо собственной лучшей жизни: *"… I kept viddying like visions, like these cartoons in the gazettas. There was Your Humble Narrator Alex coming home from work to a good hot plate of dinner, and there was this ptitsa all welcoming and greeting like loving. <…> if I walked into the room next to this room where the fire was burning away and my hot dinner laid on the table, there I should find what I really wanted <…>. For in that other room in a cot was laying gurgling goo goo goo my son. Yes yes yes, brothers, my son. And now I felt this bolshy big hollow inside my plott, feeling very surprised too at myself"* [4, с. 106]. Данная цитата дает возможность проследить основные концептуальные признаки концепта *Human Nature: dreams (visions, cartoons), feelings (what I really wanted, bolshy big hollow inside), aspirations (this ptitsa, greeting like loving, my son, very surprised too at myself).*

Выводы. Ядерным концептом романа «Заводной апельсин» правомерно считать концепт *Unnatural*, который актуализируется в названии романа, образе главного героя, а также языке произведения. Автор вводит в содержание концепта *Unnatural* понятия *Violence*, *Death*, *Human Nature*, значимость которых для раскрытия образа главного героя и замысла автора позволяют трактовать их как ключевые концепты романа.

Список литературы

1. Дорошевич, А. Энтони Бёрджесс: цена свободы / А. Дорошевич // Иностранная литература. – Москва, 1991. – № 12. – С. 229 – 233.
2. Сердюкова, О. И. Проблема свободы личности в романе Э. Берджесса «Механический апельсин» [Электронный ресурс] / О. И. Сердюкова. – Севастополь, 2013. – Режим доступа: http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/visnyk_936/content/serdyukova.pdf.
3. Aggeler, G. Critical Essays on Anthony Burgess / G. Aggeler. – Boston, 1986. – 231 p.
4. Burgess, A. A Clockwork Orange / A. Burgess. – New York, 1962. – 224 p.

УДК 821.161.1-9"19"

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПЦИИ ЗЕМНОЙ ЛЮБВИ В РАССКАЗАХ ЦИКЛА «ТЕМНЫЕ АЛЛЕИ» И. А. БУНИНА

Махина Виктория Викторовна
студентка 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Петренко Наталья Анатольевна

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изображения И. Буниным чувства любви в цикле рассказов «Темные аллеи». Автор статьи отмечает, что любовь в произведениях писателя всегда трагична и печальна. В этом состоит суть концепции И. Бунина о земной любви.

Ключевые слова: рассказ, любовь, концепция, художественные средства.

Abstract. The article considers the features of the depiction by I. Bunin of feelings of love based on story cycle “Dark alleys”. The author of the article notes that love in the writings of the writer is always tragic and pathetic. This is the essence of I. Bunin’s concept of earthly love.

Key words: stories, love, concept, artistic means.

Постановка проблемы. Цикл рассказов «Темные аллеи» И.А. Бунина посвящен вечной теме любого вида искусства – теме любви. Данный цикл является своеобразной энциклопедией любви, которая вобрала в себя самые разные и необыкновенные истории об этом великом и противоречивом чувстве. Рассказы, которые вошли в сборник писателя, повествуют о любви на апогее чувств, любви трагической и совершенной.

Лирическая и любовная проза И. А. Бунина нашла отклик в критических работах таких исследователей, как Г. В. Адамович, В. И. Афанасьев, В. В. Вейдле, М. И. Иофьев, И. П. Карпов, Н. М. Кучеровский, Ф. А. Степун и др. Русская классическая литература дает нам представление о любви абсолютной, вселенской, космической и земной обычной, но не менее сильной и страстной в своих проявлениях. Так, исследователь Ф. А. Степун в своих литературных заметках отмечает: «Бунин вскрывает трагедию всякой человеческой любви, проистекающую из космического положения человека, как существа, поставленного между двумя мирами» [5, с. 9]. Актуальность статьи заключается в том, что тема любви во все времена является важной и насущной.

Цель статьи – раскрыть специфику концепции земной любви в цикле рассказов И. А. Бунина «Темные аллеи».

Изложение основного материала исследования. Цикл «Темные аллеи» – это своеобразный итог жизни и деятельности писателя. В данной книге отражены творческие искания автора, его размышления, жизненные наблюдения и философские взгляды. Произведения о любви занимают главное место в творчестве И. А. Бунина. В цикл рассказов «Темные аллеи» вошли такие произведении как «Муза», «Степа», «Кавказ», «Поздний час», «Руся», «Красавица», «Дурочка», «В Париже», «Генрих», «Натали», «Холодная осень», «В одной знакомой улице», «Пароход Саратов», «Качели», «Чистый понедельник», «Бернар», «Часовня», «Весной в Иудее», «Темные аллеи». В этих произведениях отражены взгляды писателя на любовные отношения между мужчиной и женщиной. Рассказы о неподвластном и необъяснимом чувстве в равной мере романтичны и реалистичны. Любовь в них предстает коварной и притягательной, движущей силой, дающей и отнимающей жизнь. С точки зрения известного литературоведа В. А. Мескина – это «чувство, порождающее состояние беспредельного счастья, обжигающей страсти, горького отчаяния, неизлечимой ненависти, как мистическая сила, по своей прихоти соединяющая разные характеры» [2, с. 348]. Само словосочетание, которое стало названием сборника, было взято И. Буниным из стихотворения «Обыкновенная повесть» Н. Огарева. В стихотворении говорится о любви «первоначальной», под сводом «темных лип аллей», над которой, годы спустя, возлюбленные могли «смеяться хладнокровно» [2, с. 349]. В сборнике есть рассказ с таким же названием, как и цикл, но он не является центральным. Выражение «темные аллеи» пронизывает все рассказы и повести Бунина, связывая их между собой, создает общее настроение и закладывает в них общий смысл.

Особенностью цикла рассказов «Темные аллеи» И. А. Бунина становится факт невозможности продолжения любви героев. Он изображает любовь на вершине её расцвета, подчеркивает её несомненное богатство, наивысшую, неопровержимую и подлинную ценность. Но счастливой любви всегда что-либо препятствует: непредвиденные обстоятельства, несчастья, смерть. Любви не дано состояться и быть долговременной. В этом и заключается основная концепция представления Бунина о земной любви между двумя людьми. «В истинной любви, по Бунину, есть что-то общее с вечной природой. И прекрасно только то любовное чувство, которое естественно, не ложно, не выдумано. Для писателя любовь и существование без нее – два враждебных типа жизни. Возвышая любовь, Бунин не скрывает, каким опасностям она подвергается. В бунинском изображении романтических чувств преобладал и «земной», чувственный характер. Но это никогда не случалось за счет снижения главной, духовной значимости любви. Только в таком качестве она составляет самые лучшие мгновения жизни. Любовь – высший судья в человеческих отношениях, – утверждает И. А. Бунин в рассказе «Темные аллеи» (1938)» [4, с. 128].

В цикле «Темные аллеи» писатель показывает нам любовь, которая не превращается в такие жизненные обстоятельства как свадьба, брак. Например, такая судьба постигла героев рассказа «Муза». Главная героиня, молодая консерваторка Муза Граф, влюбляется в начинающего художника-живописца не первой молодости. Она сама приходит к нему в мастерскую и заводит с ним знакомство. Первые впечатления героя о девушке представлены в рассказе так: «От нее еще свежо пахло воздухом, и меня волновал этот запах, волновало соединение ее мужественности со всем тем женственно-молодым, что было в ее лице, в прямых глазах, в крупной и красивой руке, – во всем, что оглянул и почувствовал я, стаскивая ботинки из-под ее платья, под которым округло и полновесно лежали ее колени» [1, с. 438]. Девушка признается художнику, что он ее первая любовь. Герой был ошеломлен счастьем, которое преподнесла ему жизнь. После этого они не расставались, вместе посещали выставки, картинные галереи и жили как молодожены. В мае, по ее желанию, он переехал жить на старинную дачу в Подмосковье и молодая женщина стала ездить туда к нему, возвращаясь домой поздней ночью.

А осенью уехала с ним в его деревню, «не венчаясь, стала жить со мной, как жена, стала хозяйствовать» [1, с. 440]. У них в доме стал часто бывать сосед, некий Завистовский, небогатый помещик и музыкант. По вечерам он играл с художником в шашки, а с Музой на рояле в четыре руки. Однажды после возвращения из города главный герой не застал Музу дома и подумал, что «верно к Завистовскому пошла, скоро придет вместе с ним» [Там же]. Он ждал ее весь вечер, но она так и не вернулась. У него в голове промелькнула ужасная мысль: «Да ведь она меня бросила! Наняла на деревне мужика и уехала на станцию, в Москву. Неужели правда уехала, бросила? Да нет, не может быть!» [1, с. 441]. Он зачем-то взял с собой ружье и направился в усадьбу к Завистовскому. В доме было темно, окна кабинета соседа освещал только лунный свет. Но музыкант вышел на порог, а следом за ним вышла Муза и села на диван со словами: «Если хотите стрелять, то стреляйте не в него, а в меня» [Там же]. Она теперь обращалась к художнику на вы, а он «смотрел на ее валенки, на колени под серой юбкой и хотел крикнуть: «Я не могу жить без тебя, за одни эти колени, за юбку, за валенки готов отдать жизнь!» [1, с. 441-442]. Но она была равнодушна и жестока, чеканными словами продолжая говорить, что «дело ясно и кончено, сцены бесполезны» [1, с. 442]. И герой, подавляя свои чувства, удалился.

И. А. Бунин в этом рассказе показывает, что героев постигла катастрофа чувств. Но это не измена и не предательство, как может показаться на первый взгляд. Тут была огромная любовь, любовь жертвенная, всепрощающая и долготерпеливая. Девушка отдала герою всё: свою молодость и свежесть, свое целомудрие, подарила всю свою любовь, отдавала себя без остатка этому человеку, стала жить с ним не венчанной. Существует такое выражение, что браки совершаются на небесах, но, чтобы пришло благословение с небес, нужно его попросить. Человек всегда должен задумываться над тем, что он делает. Для каждого любовь – это его собственное творение. Люди наделены способностью думать и анализировать. Но порой влюбленные не слышат голос своего разума. Герой просто потерял голову, любовь обрушилась на него, и он не знал, что с ней делать. Подчинившись инстинктам, он не успел ничего осмыслить. Возможно, восхищение и желание увидеть свое творение на полотне художник перепутал с явью. Но женщина – это не натюрморт. Художник должен был подумать не только о себе, но и о своей возлюбленной, ведь жизнь проходит не только у него, но и у нее. А его поведение является эгоистичным. Любовь молодой женщины он воспринимал как должное, тем самым заставив её внутренне страдать от положения неопределенности. И лишь после того, как герой потерял свою музу, он осознал свои ошибки.

Сюжет невозможной любви описывается И. А. Буниным и в рассказе «Руся». Автор изображает историю двух влюбленных, которым, как и многим другим героям бунинских рассказов, не суждено быть вместе. Образ девушки-художницы в мельчайших подробностях надолго запомнился рассказчику. С нею он был всецело и безраздельно счастлив: «Однажды она промочила в дождь ноги, вбежала из сада в гостиную, и он кинулся разувать и целовать ее мокрые и узкие ступни – подобного счастья не было во всей его жизни» [1, с. 451]. Но счастливые взаимные чувства обрываются неожиданно для самих героев. Мать Руси становится причиной их расставания: «Я все поняла! Я чувствовала, я следила! Негодяй, ей не быть твоею! Только через мой труп перешагнет она к тебе! Если сбежит с тобой, в тот же день повешусь, сброшусь с крыши! Негодяй, вон из моего дома! Марья Викторовна, выбирайте: мать или он!» [1, с. 456]. Необходимо заметить, что мать говорит это не из эгоистических побуждений, а только лишь из любви к своей дочери. Возможно, она вовсе не с таким человеком представляла будущее своего ребенка, в воспитание и образование которого вложила все свои силы. Или еще просто не настало время, когда мать смогла бы с легкостью отпустить свою дочь в самостоятельную жизнь. «Мама говорит, что она не переживет моего замужества, но я сейчас не хочу об этом думать» [1, с. 454-455], – говорит Руся, не придавая значения чувствам матери.

Герои рассказа писателя не сумели сдержать охватившую их страсть, которая являлась предвестником беды и совершили то, чего нельзя было совершать без благословения родителей. Они будто бы украли свою любовь: «Полежав в изнеможении, она приподнялась и с улыбкой счастливой усталости и еще не утихшей боли сказала: теперь мы муж с женой. Он, не спеша, помог ей одеться и закутаться в плед. Он больше не смел касаться ее, только целовал ее руки и молчал от нестерпимого счастья. Все казалось, что кто-то есть в темноте прибрежного леса, стоит и слушает» [1, с. 455]. Так вероломно и неудержимо девушка ухватилась за призрачное счастье. Но мать Руси не могла смириться с тем, что произошло. Возможно, мать интуитивно чувствовала, что этот человек не подходит её дочери, не сможет сделать её счастливой. Руся темпераментна, порывиста и, чтобы испытать глубокие чувства, она не задумывалась о последствиях. Ни о ком другом, ни о родных, ни о своем будущем она в то время не могла думать, только о своем порыве страсти, так похожем на любовь. Но такие чувства не могут быть долговечны. Редко при таких чувственных порывах безоблачное счастье остается на всю жизнь. За все приходится платить, все имеет свою цену.

Героиня рассказа, безусловно, слушает мать, потому что её советы и забота всегда были своевременны, необходимы, бескорыстны и дороги ей. Руся осознанно отказывается от любви. Герой через много лет в разговоре с женой вспоминает о своей первой любви и говорит об этом на латыни: «Возлюбленная нами, как никакая другая возлюблена не будет!» [1, с. 457]. Даже будучи в браке с другой женщиной, он не в силах забыть той любви. Но все случилось так, как было предначертано этим двум героям. Возможно, они встретились для того, чтобы подарить друг другу мгновения радости, блаженства и остаться в памяти друг друга навсегда. Писатель показывает, что герой сильно полюбил и вспоминал всю оставшуюся жизнь красивую, открытую и душевно чистую девушку Русю. И в этом, конечно же, была большая заслуга матери Руси, которая смогла достойно воспитать и вырастить замечательную дочь. Сам Бунин был уверен, что любовь просто обречена на трагический финал и уж точно никак не ведет к браку и счастливой жизни. Исследователь О. Михайлов в своей книге «Жизнь Бунина» справедливо говорит о трагедийности произведений писателя и представляет нам Бунина как

вечного юношу, который до конца своих дней пребывал в ожидании любви, описывал любовь во всех ее состояниях, умел найти ее там, где ее еще нет, и там, где она едва еще брезжит [3].

Выводы. Сила любви стала основным содержанием цикла рассказов «Темные аллеи» И. А. Бунина. Любовь у Бунина трагична и печальна, писатель всегда представлял ее как нечто постоянно ускользающее от человека, не давая в полной мере почувствовать себя счастливым, а, напротив, обрекая на страдания. В этом и состояла суть концепции о земной любви писателя. Оттого любовное чувство и становится сильнее, отчаяннее и жертвеннее, что любовь не может быть долговременной. Мгновения этого прекрасного чувства, которые дарованы человеку свыше, являлись вершиной его жизни, несмотря на то, что любовь не всегда приносит счастье.

Список литературы

1. Бунин, И. А. Повести и рассказы / И. А. Бунин ; сост., предисл. и комм. А. Саакянц. – Москва : Правда, 1982. – 576 с.
2. Мескин, В. А. История русской литературы «серебряного века» : учебник для бакалавров / В. А. Мескин. – Москва : Юрайт, 2015. – 385 с.
3. Михайлов, О. Жизнь Бунина: лишь слову жизнь дана / О. Михайлов. – Москва : Центрполиграф, 2001. – 491 с.
4. Русские писатели. Биобиблиографический словарь : в 2 ч. – Ч. I. А – Л / редкол. : Б. Ф. Егоров и др. ; ред.-сост. П. А. Николаев. – Москва : Просвещение, 1990. – 430 с.
5. Степун, Ф. Литературные заметки: И. А. Бунин (По поводу «Митиной любви») / Ф. Степун // Литература. – 2001. – № 42. – С. 5–12.

УДК 811.111'37

ФРЕЙМ ВОССТАНОВЛЕНИЕ И ГЛАГОЛ TO REVIVE КАК ОДНА ИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, АКТИВИЗИРУЮЩАЯ ДАННЫЙ ФРЕЙМ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Мирошниченко Наталья Сергеевна,
ассистент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации
Белгородского государственного национального исследовательского университета

Аннотация. Данная статья посвящена специфике репрезентации фрейма ВОССТАНОВЛЕНИЕ в современном английском языке, а также рассмотрению функционально-семантических особенностей лексической единицы «revive», вербализующей названный фрейм. В статье приводятся теоретические основания выделения и описания фрейма ВОССТАНОВЛЕНИЕ, выделяются облигаторные и необлигаторные компоненты данного фрейма, проводится дефиниционный анализ лексической единицы «revive».

Ключевые слова: фрейм, когнитивная лингвистика, фреймовый анализ, семантика, восстановление.

Abstract. This article deals with the representation of a frame RESTORATION in modern English and the functional and semantic features of a lexical unit "revive", representing the named frame. The theoretical bases of a frame RESTORATION description are given in article; obligatory and not obligatory components of this frame are stood out, the definitional analysis of a lexical unit of "revive" is carried out.

Key words: frame, cognitive linguistics, frame analysis, semantics, restoration.

Постановка проблемы. Когнитивная лингвистика исследует ментальные процессы, происходящие при восприятии, осмыслении и, следовательно, познании действительности сознанием, а также виды и формы их ментальных репрезентаций. Фрейм является одним из центральных понятий в когнитивной лингвистике. Фрейм – это объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой «пакет» информации, знания о стереотипной ситуации. Также фрейм понимается как единица знаний, организованная вокруг некоторого понятия, содержащая данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия [4]. Фрейм является структурой, которая дает возможность осуществлять адекватную обработку поступающей и имеющейся в распоряжении индивида информации, способной связать языковую единицу со всем объемом экстралингвистической данности и наиболее полно выявить понятийную сторону языковой единицы. Фреймовое представление знаний позволяет изучить разнородную лексику и объяснить механизм формирования лексического значения глаголов.

Цель статьи – исследование фрейма ВОССТАНОВЛЕНИЕ и лексических единиц, активизирующих заявленный фрейм.

Изложение основного материала исследования. В результате анализа разнообразных толковых словарей [Словарь «Лонгмен», Уэбстера, Оксфордский словарь, Словарь Ефремовой и др.] было выяснено, что под восстановлением следует в общем смысле понимать возвращение к прежнему, начальному, нормальному или обычному состоянию, исправление, восстановление утраченного, обновление, обретение новых сил, получение обратно, ремонт, реставрацию, воскрешение.

На основании изучения экстралингвистической информации (данные психологии, медицины, информатики, строительства) и примеров фактического материала можно выделить такие облигаторные компоненты фрейма ВОССТАНОВЛЕНИЯ, как Субъект, осуществляющий восстановление чего-либо, Объект, который восстанавливается, и Действие, т.е. сам процесс восстановления. В результате анализа фактического материала было выявлено, что ОБЪЕКТ исследуемого фрейма выражается через ряд сфер приложения, в частности, «информационные технологии», «одежда», «здание», «здоровье», «эмоции», «ситуация», «различные вещи» (которые могут быть как материальными, так и абстрактными), «отношения» – которые в свою очередь подразделяются на четыре группы: «личные отношения», «юридические», «экономические», «производственные». На основании анализа фактического материала можно выделить такие необлигаторные признаки ДЕЙСТВИЯ как «длительность», «цель», «место», «время», «способ», «степень», «причина», «энергичность».

Обзор словарей синонимов показал, что в английском языке в лексико-семантическую группу глаголов восстановления входит более 100 лексических единиц. Данное количество лексических единиц не является окончательным, так как границы фреймов относительны, и возможно ситуативное отнесение глаголов фрейма восстановления в смежные фреймы, и наоборот. Методом сплошной выборки из словарей, энциклопедий, данных интернет сайтов, прессы, художественной литературы были отобраны наиболее рекуррентные лексические единицы, эксплицитно или имплицитно содержащие в своей семантике значение «восстановление», такие как restore, recover, repair, rebuild, revive, regain, redress, reproduce и некоторые другие.

В данной работе рассматривается глагол to revive, который означает «восстановить, возобновить, приходить в себя, приходить в чувство, воскресать» и имеет различные дефиниции, зависящие от того, какой оттенок

восстановления он реализует, что подтверждается данными словарей: 1) to return to life; to recover life or strength; to live anew; to become reanimated or reinvigorated; 2) to recover from a state of oblivion, obscurity, neglect, or depression; 3) to restore, or bring again to life; to reanimate; 4) to raise from coma, languor, depression, or discouragement; to bring into action after a suspension; 5) to renew in the mind or memory; to bring to recollection; to recall attention to; to reawaken [толковые словари Уэбстера, «Лонгмен», Оксфордский словарь].

Анализ фактического материала показывает, что лексическая единица revive позволяет эксплицитно или имплицитно выразить на уровне языка все облигаторные компоненты и некоторые необлигаторные признаки фрейма. Данные ниже примеры иллюстрируют экспликацию облигаторного компонента СУБЪЕКТ (лексические единицы, эксплицирующие соответствующий компонент фрейма, подчеркнуты). Исследуемый облигаторный компонент может быть как одушевленным, так и неодушевленным и может иметь физические свойства, что иллюстрируют следующие примеры:

The cool, refreshing water ***revived*** *us all [BNC].*

The doctors ***revived*** *her with injections of glucose [BNC].*

Фактический материал показывает, что с точки зрения синтаксической семантики субъект может испытывать воздействие на себе, и это обычно передается формой страдательного залога, например:

Many pagan traditions are being revived [BNC].

Экспликация облигаторного компонента ОБЪЕКТ происходит через его сферы приложения (лексические единицы, эксплицирующие соответствующие компоненты фрейма, подчеркнуты). Среди них по частоте употребления revive превалируют сферы «здоровье» и «абстрактные вещи».

She was beginning to ***revive*** *from her faint [BNC].*

Local people have decided to ***revive*** *this centuries-old tradition [BNC].*

Экспликация облигаторного компонента ДЕЙСТВИЕ происходит через его необлигаторные признаки (лексические единицы, эксплицирующие соответствующие компоненты фрейма, подчеркнуты). Превалирует фактический материал, отражающий признак «степень», например:

Some regions, such as the Northeast, will ***revive*** *much more slowly than the national economy [BNC].*

This girl completely ***revived*** *from her illness [BNC].*

При оценке грамматических категорий глагола to revive следует отметить, что он может выступать в роли как непереходного, так и переходного. Непереходным он, как правило, бывает при передаче значения «восстановиться, стать опять здоровым или сильным», например:

His health is beginning to ***revive*** *[BNC].*

Также заявленный глагол может выступать в предложении как инфинитив, что иллюстрирует следующий пример:

First, ***to revive*** *and restore, in the main, the general routine of classes and exercises pursued by his predecessor in the same school* [*BNC*].

Выводы. В Заключении отметим, что результаты проведенной работы подтвердили гипотезу о том, что фрейм представляет собой структурированный объем знаний, способный быть репрезентированным лексическими единицами и в то же время отражать все экстралингвистические знания о ситуации восстановления. Рассмотрение значения лексических единиц с точки зрения фреймовой семантики приводит к выводу об эффективности и релевантности применения данного подхода к исследуемым структурам знаний в связи с тем, что фрейм, образуя особую организацию знаний, является необходимым предварительным условием человеческой способности понимать значение слова.

Список литературы

1. Беляевская, Е. Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах: когнитивные основания семантической структуры слова [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук / Е. Г. Беляевская. – М., 1992. – 401 с.
2. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика [Текст]: курс лекций / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2000. – 123 с.
3. Ченки, А. Современные когнитивные подходы к семантике [Текст] / А. Ченки // Вопросы языкознания. – 1996. – №2. – С. 25-32.
4. Дейк, Т. А. ван. Контекст и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов [Текст] / Т. А. ван Дейк // Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 12-40.
5. Ефремова, Т. Ф. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – Режим доступа: http://www.efremova.info.
6. Оксфордский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.oxforddictionaries.com.
7. Словарь «Лонгмен» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ldoceonline.com.
8. Словарь Уэбстера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dictionary.com/browse/webster.
9. BNC - British National Corpus - URL: http://www.natcorp.ox.ac.uk.

УДК 811.161.2'42

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОСТОРЕЧНЫХ СЛОВ В ПОВЕСТИ Н. В. ГОГОЛЯ «СОРОЧИНСКАЯ ЯРМАРКА»

Муждабаева Пакизе Исметовна

студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна

Аннотация. Статья посвящена функциональному анализу просторечных слов в повести Н. В. Гоголя «Сорочинская ярмарка». Приведены примеры просторечной лексики; описано характерные особенности просторечий; рассмотрены функции просторечных единиц в произведении.

Ключевые слова: просторечная лексика, функциональный анализ.

Abstract. The article is devoted to the functional analysis of vernacular words in the novel by N. V. Gogol "Sorochinskaya fair". Examples vernacular vocabulary are given; characteristic features of vernacularwords are described; functions of vernacular lexical units in the novel are considered.

Key words: vernacular vocabulary, functional analysis.

Постановка проблемы. В последнее время внимание исследователей привлекает проблема функционирования так называемой «просторечной» лексики в системе русского языка. Можно назвать ряд трудов, где затронут этот вопрос. В частности, в трудах таких лингвистов как В. В. Виноградов [2], Е. А. Земская [5], А. Н. Еремин [4], В. Д. Бондалетов [1]. Однако природа просторечия как лингвистической категории еще до сих пор полностью не выяснена, вследствие чего не существует согласованного его определения, нет единого мнения относительно этого понятия в современной лингвистике. Не хватает системного описания лексики такого типа, не определено место просторечных единиц в лексической системе языка. Отсюда трудности относительно лексикографического описания этого явления. Таким образом, существует целый комплекс проблем, решение которых важно как с теоретической, так и с практической точки зрения, что и придает актуальность нашему исследованию.

Большинство лингвистов склоняются к мысли, что в просторечии используются нелитературные слои экспрессивно сниженной лексики. Основным отличием просторечных единиц является ненормативность, что не исключает возможности использования ее стилистического потенциала в художественном, в частности прозаическом, тексте. Преимущественно просторечная лексика привлекается в речь персонажей как одно из средств их индивидуальной и социальной характеристики, а также язык автора – для характеристики среды, в котором происходят освещаемые события. По мнению А. Н. Шевченко, «… в этой системе всё содержательно и стилистически функционально, т.к. все элементы этой системы подчинены одной цели – наиболее эффективному изображению действительности в свете идейно-эстетических позиций автора» [7, с. 182].

В своих произведениях Н. В. Гоголь очень часто употреблял городские просторечные элементы, то есть язык необразованных слоев городского населения. Просторечия были не только в речи персонажей, но также в речи самого автора произведения. По произведениям писателя можно изучать особенности российского просторечия XIX века. Писатель делает акцент так же и на эмоциональную речевую ситуацию при необходимости дать оценку называемому лицу, свойству, явлению. Для того времени его произведения были новаторскими, их язык казался необычным. Язык автора привлекал неоднородностью структуры. Такое смешение литературно-книжного языка с различными типами просторечий положило начало новому течению в русском литературном языке.

Цель статьи – осуществить функциональный анализ просторечной лексики в повести Н. В. Гоголя «Сорочинская ярмарка».

Изложение основного материала исследования. Следует отметить, что просторечие является живым языковым организмом, находится в постоянном движении, не является изолированным и от литературного языка, и от диалектизмов. Оно сформировалось как специфическая городская речь, которая была необходима для коммуникации носителей различных диалектов. Важная функция просторечия – быть средством обиходно-бытового общения. В. Д. Бондалетов утверждал, что «… просторечия – часть национального языка и располагается при этом между нормативным литературным языком и территориальным диалектом» [1, с. 215].

В ходе исследования мы выявили, что в повести «Сорочинская ярмарка» 27 просторечий. При анализе текстового материала было установлено, что в произведении просторечные слова представлены следующим образом: большая часть приходится на просторечия, выраженные глаголом и существительным, в меньшей степени в тексте присутствует наречие, прилагательное и деепричастие. Мы нашли 11 существительных, 12 глаголов, 2 прилагательных, по одному наречию и деепричастию. В процентном соотношении у глагола – 44%, у существительного – 41%, у прилагательного – 7%, и у наречия и деепричастия по 4%.

Для изучения функций просторечных слов мы воспользовались классификациями В. В. Виноградова [2], Е. А. Земской [5] и А. Н. Еремина [4]. На основе этих классификаций выделили критерии, по которым осуществили анализ просторечных единиц: 1) в зависимости от номинативной функции (типология В. В. Виноградова) – номинативные, экспрессивно-синонимические или предикативно-характеризующие; 2) обиходно-бытовые просторечия, входящее в литературный язык и имеющее сниженную экспрессивно-стилистическую окраску; грубая и непристойная, простонародная лексика, которая находится за границами литературного языка (типология Е. А. Земской); 3) в зависимости от эмоциональной оценки – мелиоративная, пейоративная или нейтральная (типология А. Н. Еремина).

Так, используя классификацию Е. А. Земской, мы выделили группы просторечий и определили их функции в тексте. В первую группу мы отнесли обиходно-бытовое просторечие, входящее в литературный язык и имеющее сниженную экспрессивно-стилистическую окраску: «…парень хоть куда! Только разве что заклеил на миг *образину* твою навозом»[3, с. 22]; Образина, в данном случае, «… отвратительное и безобразное лицо» [6, с. 396]; – «Тьфу, *дьявол!* Да тебя не на шутку забрало» [3, с. 23]. Дьявол в значении неодобрения, как бранное слово. – «А вот у *хрыча* Черевика нет совести, видно и на полшеляга…» [3, с. 23]. Так, в словаре С. И. Ожегова обозначено как бранное слово, что означает «… старый человек» [51, с. 799]; – «Окно брякнуло шумом; стекла, звеня, вылетели вон, и страшная свиная *рожа* выставилась, поводя очами, будто спрашивая…» [3, с. 30]. В словаре сказано, что это «… некрасивое, безобразное лицо, а так же бранное о человеке с таким лицом» [6, с. 629]; – «Старухе, продававшей бублики, почудился *сатана* в образине свиньи, который беспристрастно наклонялся над возами, как будто искал чего» [3, с. 26]. Сатана у С. И. Ожегова обозначает «… дьявол, олицетворенное злое начало в разных мистических вероучения, а так же бранно о человеке» [6, с. 642]; – «…в суховое окно выставилось свиное *рыло* и хрюкнуло так, что у него мороз подрал по коже» [3, с. 20]. Так же обозначает лицо в бранном значении [6, с. 635]; – «…будь я собачий сын, если не поднес бы *дулю* под самый нос!» [3, с. 27]. Дуля в значении кукиш [6, с. 167]; – «Эх, если бы я был царем или паном великим, я бы первый перевешал всех тех *дурней*, которые позволяют себя седлать бабам…» [3, с. 24]. Дурень – в значении «глупец, дурак» [6, с. 168].

Таким образом, мы проанализировали просторечия, которые имели обиходно-бытовой характер. В повести Н. В. Гоголь употреблял эти просторечия для создания юмористического эффекта. Автор показал наглядный пример функции речевой характеристики героев, которая наиболее ярко проявила себя в тексте произведения, поскольку перед писателем стояла задача описать отличительные черты поведения или сущности человека, явления.

Вторую группу составила грубая и непристойная, простонародная лексика, которая находится за границами литературного языка. Например: – «Что бы *отсохлули* руки и ноги, если что-нибудь когда-либо крал, выключая разве вареники с сметною у матери, да и то еще когда мне было лет десять от роду» [3, с. 35]. Отсохнуть, в значении «… переставать двигаться и действовать вследствие болезни» [6, с. 439]; – «Думаю, оборваннейший из всех *голодранцев*» [3, с. 22]. Голодранец в значение оборванец, бедняк [6, с. 126]; – «В том сарае то и дело что водятся *чертовские шашни*» [3, с. 20]. Чертовски – очень, чрезвычайно [6, с. 810]. Шашни – неодобрительное, проделки, интриги [6, с. 819]; – «Э, кум! оно бы не годиться рассказывать на ночь;…что бы угодить тебе и добрым людям, которым, я *примечаю*, сколько же, как и тебе, хочется узнать про эту диковину» [3, с. 28]. В этом случае просторечие употребляется, как «… наблюдать и следить за кем-то» [6, с. 546]; – «Спасайте!» – *горланил* другой…» [3, с. 30]. Горланить – «… громко говорить, кричать, петь» [6, с. 129]; – «Черевик, видя, что пара *дюжих* цыган овладела ее руками, – что сделано, то сделано…» [3, с. 38]. Дюжих – в значении «… крупного телосложения, т. е. сильный» [6, с. 170]; – «Супруга нашего Черевика сидела как на иголках, когда принялись они *шарить* по всем углам хаты» [3, с. 27]. Шарить – «воровать» [6, с. 818]; – «А ну-ка, новобранный зять, давай *магарычу*!» [3, с. 21]. Магарыч, в значении «… угощение, устраиваемое в качестве вознаграждения за что-нибудь» [6, с. 306]; – «…*содрал* с какого-то приезжего пана мало не пять червонцев» [3, с. 28]. Драть в значении – «… брать с кого-то слишком больше чем положено» [6, с. 164]; – «Да нелегкая *дернула* теперь заседателя от…» [3, с. 30]. Дернуло – то есть «… сделать что-то без надобности, неизвестно зачем что-нибудь неуместное, ненужное, нежелательное по своим последствиям» [6, с. 148]; – «Кум с разинутым ртом превратился в камень; глаза его *выпучились*, как будто хотели выстрелить;»[3, с. 30]. Пучиться – о глазах, т.е. «… становиться вытаращенными» [6, с. 584]; – «…зять его налил кружку величиною с полквартиры и, понимало не поморщившись, выпил до дна, *хватив* потом ее вдребезги» [3, с. 21]. Хватить – т.е. «ударить, разбить» [6, с. 791]; – «Где ж таки ты видел, где ж таки ты слышал, чтобы добрый человек *бегал* теперь за женихами?» [3, с. 22]. Бегать – т.е. «ухаживать» [6, с. 39]; – «…добрый человек не пройдет теперь, не оградив *наперед* себя крестом святым, и стал черт такой гуляка, которого не сыщешь между парубками» [3, с. 28]. Наперед – это «… заранее или предварительно» [6, с. 352];– «Тут приятели *побрались* за шапки, и пошло лобызание…» [3, с. 21]. Побрать – это «… взять, забрать в каком-нибудь количестве» [6, с. 483].

Проанализировав данные примеры, мы пришли к выводу, что непристойные и грубые просторечия находятся за пределами строго нормированной русской литературной речи и находятся «ниже» по стилю. У таких слов сильно выражена экспрессия и способность передавать отрицательные отношение говорящего к любым явлениям. Экспрессивная функция используется для усиления чувств героя, его переживаний в разных речевых ситуациях. Слова экспрессивного характера, встречающиеся в повести, помогают читателю представить обстановку, в которой действуют люди, прочувствовать то, что их волнует. Так, используя классификацию В. В. Виноградова, мы определили, что функция просторечия – быть средством обиходно-бытового общения, тем самым способствовать укреплению в его составе лексики конкретно-бытовой, имеющей часто оценочный характер или же лексики эмоционально-выразительной.

Третью группу составила лексика, которая была определена в зависимости от эмоциональной оценки – мелиоративная, пейоративная или нейтральная (типология А. Н. Еремина). Н. В. Гоголь зачастую употребляет просторечия для того, что бы сочинить речевой портрет или образ, а так же для передачи местного колорита. Например: «Верно, успел уже *хлебнуть*, не продавши ничего…» [3, с. 22]. Хлебать С. И. Ожегов объясняет как «… выпивать много хмельного» [6, с. 792]. Слово *дует* так же употреблено в значении «… пить в большом количестве». Например: «А как сивуху важно *дует!*..» [3, с. 168]. Слово *вытянул* употреблено в этом же значении(не спеша выпить). Например: «…если я видел на веку своем, чтобы парубок духом *вытянул* полквартиры не поморщившись» [3, с. 22]. Н. В. Гоголь тремя просторечиями заменяет одно слово, тем самым делая речь шире и богаче. Так же, просторечные слова используются автором для придания речи оттенка шутливого, пренебрежительного или грубоватого и др.

Выводы. Проанализировав просторечную лексику в повести Н. В. Гоголя «Сорочинская ярмарка», мы отметили, что писатель использовал просторечную лексику как средство выразительности персонажей. Н. В. Гоголь показал пример оригинального употребления просторечий, их естественного функционирования в тексте произведения. Статистическая характеристика просторечных единиц, функционирующих в повести, представлена следующим образом: глаголов – 44%, существительного – 41%, прилагательного – 7%, наречия и деепричастия по 4%. Существительные употребляются автором для экспрессивной окраски персонажа. Глагольная просторечная лексика в речи персонажей используется в основном в эмоционально-оценочной и экспрессивной функции, что придает высказыванию большую выразительность.

Список литературы

1. Бондалетов, В. Д. Городское просторечие. Пензенская энциклопедия / В. Д. Бондалетов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2001. – 282 с.
2. Виноградов, В. В. Литературный язык / В. В. Виноградов. – Москва, 1978. – 320 с.
3. Гоголь, Н. В. Собрание сочинений : в 7 т. / Н. В. Гоголь. – Т. 1. – Москва : Художественная литература, 1976. - 333 с.
4. Еремин, А. Н. Типология просторечных лексических значений / А. Н. Еремин // Вопросы филологии и методик ее преподавания. – Киров : Изд-во ВГПУ, 2001. – С. 24–29.
5. Земская, Е. А. Наблюдения над просторечной морфологией / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская // Городское просторечие. Проблемы изучения. – Москва : Наука, 1984. – С. 66–102.

6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка 57000 слов / С. И. Ожегов. – 11-е изд., стереотип. / [под ред. д-ра филолог. наук. проф. Н. Ю. Шведовой]. – Москва : «Русский язык», 1975. – 846 с.
7. Шевченко, А. Н. Природа сатиры в сказках М. Е. Салтыкова-Щедрина / А. Н. Шевченко // Труды II науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы гуманитарных наук». 11 мая 2016 г., г. Евпатория. – Симферополь : ИП Бровко А., 2016. – С. 182-186.

УДК 378.03(03): 811.111

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧАЮЩЕЙ ИГРЫ

Никифоренко Анастасия Алексеевна
студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменский Александр Иванович

Аннотация. В статье охарактеризована организация обучения младших школьников иноязычной диалогической речи при помощи обучающих игр, в основу которой положена трехуровневая система упражнений соответствующая этапам формирования и развития речевых навыков и умений иноязычной диалогической речи младших школьников.

Ключевые слова: организация обучения, младшие школьники, требования к организации обучения, система упражнений, обучающие игры.

Abstract. There have been characterized the organization of teaching foreign language dialogical speech to primary school children with the help of learning games based on a three-level system of exercises corresponding to the stages of formation and development of foreign language dialogical speech skills of primary school children.

Key words: verbal support, dialogue-scheme, microdialogue, case study, speech functionality, motivation of speech, differentiation, educational games.

Постановка проблемы. Вопросы обучения иноязычной диалогической речи и применение обучающих игр для обучения младших школьников иноязычной диалогической речи отражены в работах А. И. Каменского, Я. М. Колкера, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, Н. К. Скляренко, М. Ф. Стронина, И. Л. Шолпо, H. D. Brown, J. Hadfield, K. Livingstone. Однако многие вопросы организации учебного процесса по овладению иноязычной диалогической речью средствами обучающих игр освещены недостаточно. Необходимость уточнить методические особенности обучения младших школьников обусловила выбор темы статьи и составила ее **актуальность.**

Цель статьи – охарактеризовать методическую организацию обучения младших школьников иноязычной диалогической речи при помощи обучающих игр.

Изложение основного материала исследования. В основу методической организации процесса обучения младших школьников иноязычной диалогической речи средствами обучающей игры положена трехуровневая система упражнений, соответствующая этапам формирования и развития речевых навыков и умений иноязычной диалогической речи младших школьников [2].

Каждому из этапов соответствует своя группа упражнений. Упражнения первой группы нацелены на овладение диалогическими единствами; упражнения второй группы направлены на составление микродиалогов; упражнения третьей группы призваны обеспечить создание и продуцирование школьниками собственных диалогов различных функциональных типов.

Упражнения первой группы предназначаются для того, чтобы научить школьников употреблять определённые виды диалогических единств. Каждый ребенок должен уметь пользоваться как реактивными, так и побуждающими репликами [3]. Применяемыми видами обучающих игр являются грамматические, лексические, фонетические, орфографические.

С помощью упражнений второй группы школьников учат строить микродиалоги с использованием диалогических единств, которыми они овладели в процессе выполнения упражнений первой группы. Микродиалоги отличаются от диалогических единств не только количеством реплик, но и своей относительной завершённостью [1]. Любой микродиалог можно продолжить или прекратить на последней реплике, которая является реактивной. Для продолжения общения нужна новая инициативная реплика. Прослушав образец, обучающиеся в парах составляют собственные микродиалоги в соответствии с полученным заданием. В упражнениях второй группы, как правило, используются обучающие игры с применением различных зрительных вербальных опор в виде диалога-схемы и диалога-подстановочной таблицы.

Цель упражнений третьей группы – научить обучающихся создавать собственные диалоги в соответствии с учебно-речевой ситуацией на уровне программных требований для данного класса. Учитель предлагает обучающимся разнообразные учебно-речевые ситуации, которые по мере развития диалогических навыков и умений школьников становятся менее развёрнутыми, превращаясь в ролевые игры. Детям даётся образец выполнения игрового упражнения.

В основу организации учебного процесса положены принципы ситуативности, функциональности речи, мотивированности речи в условиях личностно-ролевой организации учебного материала и учебного процесса, новизны, поэтапно-концентрической организации процесса обучения, двуплановости учебного процесса [2].

Соблюдение данных принципов определяет выполнение следующих требований к организации учебного материала при обучении иноязычной диалогической речи: обеспечение внутренней активности учащихся; дифференцированность коммуникативных заданий; учет сферы потребностей и интересов учащихся, их способностей; речевая функциональность образцов высказываний; связь языкового матерела с ситуацией общения; вариативность коммуникативных заданий как элемент новизны; использование ролевой игры в процессе обучения и широкое применение наглядности как факторов развития личности и побуждения к речевой деятельности.

Серия упражнений представляет собой трехэтапную систему, направленную на формирование навыков и умений построения иноязычного диалогического высказывания, в которой: а) упражнения первого этапа

(условно-коммуникативные рецептивно-репродуктивные) позволяют формировать навыки объединения иноязычных фраз в сверхфразовое единство; б) выполнение продуктивных коммуникативных упражнений первого уровня на втором этапе делает возможным самостоятельное построение учащимися иноязычных диалогического высказывания сверхфразового уровня (микродиалог) при помощи различных опор; в) упражнения третьего этапа способствуют успешному оформлению иноязычных диалогического высказывания текстового уровня, выражению собственного мнения и критической оценки заключенным в диалогического высказывания фактам и событиям с употреблением усвоенных устойчивых словосочетаний и речевых клише, а также используя активный словарный запас по теме. Упражнения этого этапа относятся к коммуникативным продуктивным упражнениям второго уровня (без использования опор) и состоят из коммуникативного задания учителя и мотивированных им иноязычных диалогического высказывания учащихся.

Выводы. Серия упражнений нацелена на выработку у учащихся речевых навыков и умений в построении иноязычного диалогического высказывания, и, как результат, на овладение учащимися коммуникативной достаточностью в области иноязычной диалогической речи. Игра является ситуативно-вариативным упражнением с возможностью многократного повторения речевого образца в условиях, схожих с реальным речевым общением. Благодаря игре речевое общение носит обязательный характер. С помощью обучающих игр дети, разыгрывая данные им роли, бессознательно создают собственную, уникальную реальность, которая создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником. При этом используя свои знания реального мира, они не только активизир уют стремление к самому общению, но и развивают свои способности взаимодействовать с собеседником.

Список литературы

1. Изаренков, Д. И. Обучение диалогической речи [Текст]: моногр. / Д. И. Изаренков. – Москва : Русский язык, 1981. – 136 с.
2. Каменский, А. И. Краткий курс методики преподавания английского языка как иностранного (на английском языке) : учеб. пособие / А. И. Каменский. – 3-е изд., испр. и доп. – Евпатория : КФУ, 2015. – 213 с.
3. Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) / В. Л. Скалкин. – Москва, 2009. – 156 с.

УДК 81-139:821.161.2”19”

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНА РОЛЬ ЕКЗОТИЗМІВ У РОМАНІ П. А. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО «РОКСОЛАНА»

Нурсеїтова Севіля Белялівна
студентка 4 курсу кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання
Євпаторійського інституту соціальних наук (філіал) ФДАОЗ ВО «КФУ ім. В. І. Вернадського»
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Картава Юлія Костянтинівна

Анотація. Стаття присвячена з’ясуванню особливостей екзотичної лексики у творі П. А. Загребельного з позицій функціонально-стилістичного підходу до вивчення екзотизмів. Розглянута стилістична роль екзотизмів у творі, визначено основні функції, які виконують екзотичні лексеми в тексті.

Ключові слова: екзотична лексика, екзотизм, функціональна-стилістична роль, П. А. Загребельний.

Abstract.The article is devoted to defining the features of exotic lexis in P. A. Zagrebelny’s literary work in the frame of the function-stylistic approach to the study of exoticisms. The stylistic role of exoticisms in the literary work has been considered, and the basic functions of exotic lexemes in the text have been defined.

Key words: exotic lexis, exoticism, function-stylistic role, P. A. Zagrebelny.

Постановка проблеми. Читаючи роман «Роксолана», ми переконуємося в тому, що П. Загребельний майстерно вводить екзотичну лексику в текст. Східна специфіка екзотизму створює особливий мовний «фон» твору. Мова, як постійно змінна величина, з часом піддається різним перетворенням, які умовно поділяються на інтралінгвістичні та екстралінгвістичні. Серед других найбільш сильний вплив на розвиток мови створюють запозичення – слова іншої мови, які зазнали різного ступеня асиміляції. Причин появи запозичень кілька: соціально-економічна необхідність, наявність культурних зв’язків, історичний фактор. Не є винятком і мова твору П. Загребельного, яка багата на ці запозичення з турецької мови.

На думку багатьох учених, східні слова та їх словотвірні похідні становлять значний пласт лексики в художньому контексті (В. Дятчук, Б. Задорожний, Т. Кляк, Л. Крисін, А. Миртов, О. Муромцева, В. Скачко), але досі триває збір інформації про цей шар лексики. Так, дослідженнями східної лексики, тюркізмами і орієнталізмами, в мові займалися такі видатні вчені Казанської лінгвістичної школи як В. Богородицький, О. Казембек, В. Радлов, а також інші філологи: М. Баскаков, І. Добродомов, М. Дмитрієв.

У лінгвістичній літературі позалітературна лексика художньої української мови спеціально не досліджувалась. Вперше як провідні лексичні засоби зображення національного мовного середовища розглядаються в сукупності екзотизми, варваризми і націолектизми. Це і є проблема функціонування екзотичної лексики, тому що немає чітких критеріїв розподілу між різними класами іншомовної лексики, до якої належать екзотизми.

Традиційним в українській літературі засобом маркування художнього тексту є екзотизми – слова, що позначають явища неукраїнської дійсності. О. Ахманова у «Словнику лінгвістичних термінів» під екзотичною лексикою розуміє «слова і вирази, запозичені з маловідомих мов, зазвичай неіндоєвропейських, які вживаються для надання мови особливого колориту» [1, с. 214]. Не підтримував такого «звуження терміна» О. Калінін, який розглядав екзотизм як лексично не освоєне запозичення [8, с.71]. О. Ємельянова в енциклопедичному словнику-довіднику «Культура російської мови» [5] пише: «екзотизми – іншомовні назви речей і понять, властивих природі, життя і культуру тих країн і народів, у яких ці назви виникли». В інших роботах екзотизми виділяються в особливу категорію слів і термінуються як: екзотична лексика, екзотизми-вкраплення, культурно-екзотичні слова, іншомовні включення, іншомовні елементи, безеквівалентна маркована лексика, локалізми, регіоналізми, етнографізми.

Мета статті полягає у з’ясуванні основних особливостей екзотичної лексики української мови у творі

П. Загребельного з позиції функціонально-стилістичного підходу до вивчення екзотизмів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екзотична лексика іншомовного походження, що поповнює український словник і забезпечує можливість адекватної передачі явищ, пов'язаних з матеріальним та духовним життям іншомовних країн, активно використовується в українських текстах, зокрема, у творчості П. Загребельного. На думку Ю. Картавої, «экзотизмы в широкий литературный оборот были введены поэтами и прозаиками романтического направления, ведь постоянное употребление экзотизмов – признак, в наибольшей степени характеризующий индивидуальный стиль романистов» [7, с. 125]. Опис функціонування екзотизму в мові має включати в себе серед інших аспектів з'ясування ролі, яку відіграють подібні номінації в організації тексту.

Якщо раніше частина дослідників традиційно розглядала екзотизм, як стилістично маркований засіб, що використовується виключно для створення національного колориту (Л. Булаховський, Є. Галкіна-Федорук, О. Гвоздьов), то в останні роки утвердилася концепція, що визнає біфункціональну природу екзотизму в мові: номинативну і художньо-стилістичну. Деякі лінгвісти вважають саме номінативну функцію «основною універсальною функцією екзотизму» [9], вказуючи при цьому на їх роль «як лексичних одиниць, службовців єдиним позначенням тієї чи іншої реалії, невластивої іншому життю»[3].

Експресивність мови літературного твору не виступає як самоціль, як увиразнення заради самого увиразнення чи виключно з метою справити екзотичне враження на читача. Екзотизми, хоча і являють собою елементи іноземних мов, але мають на меті познайомити читача не з іноземною мовою, а з новими предметами, явищами і поняттями. І тому вони підпорядковані низці конкретних функцій, із них найважливішими є три: зображувальна, характерологічна, оціночно-виражальна [4].

Завдання зображувальної функції мовлення полягає в тому, щоб указати на ті предмети, явища, людей, які у творі зображуються. При цьому, називаючи предмет, автор не вдовольняється будь-яким з тих слів, що ним даний предмет звичайно позначається. З більшості слів, автор відбирає саме такі слова, які з найбільшою повнотою й виразністю здатні конкретизувати те уявлення про предмет, яке автор намагається донести до свого читача. Багато слів у романі на зображення побуду: *килим* [6, с. 305], *міндер* «подушка» [6, с. 304], *мажа* [6, с. 16], *тюрбан* [6, с. 310], *яшмак* [6, с. 165], *чалма* [6, с. 900], *мухаїр* «шовкова тканина» [6, с. 266], *щербет* [6, с. 300], *кумис* [6, с. 221], *кебаб* [6, с. 19], *бастурма* «шашлик з яловичини» [6, с. 19], *бонджук* «буси» [6, с. 104], *селямник* «урочистий виїзд» [6, . 201], *бісер* [6, с. 312], *халва* [6, с. 92], *хна* [6, с. 244], *казан* [6, с. 243], *плов* [6, с. 297], *шурпа* [6, с. 26], *чорба* [6, с. 225].

Але екзотичну лексику у творі складають не лише назви предметів чи явищ, тобто загальні назви, а й ономастичні групи: власні імена людей (антропоніми), назви географічних об'єктів (топоніми). Наприклад: Сулейман [6, с. 18], Ібрагім [6, с. 18], Селім [6, с. 19], Рушен [6, с. 56], Махідевран [6, с. 100]; Кафа [6, с. 10], Стамбул [6, с. 18], Маніс [6, с. 18], Едірне [6, с. 19], Бедестан [6, с. 24], Амасія [6, с. 68], Кара деніз [6, с. 9], Єнішехір [6, с. 77], Дамаск [6, с. 78], Каїр [6, с. 78].

Характерологічна функція екзотичної лексики тісно пов'язана з зображувальною функцією. Зміст слова «... крім самого лексичного поняття включає в себе ...« лексичний фон », тобто сукупність пов'язаних зі словом знань, загальних для всіх носіїв мови» [8, с. 73]. Для екзотизму цей фон буде, перш за все, визначатися його зв'язком з чужою культурою, побутом, історією і т.п. Тому зміст екзотичного слова можливо розглядати як єдність лексичного поняття і лексичного фону. Словесним зображенням у мові може виступати і сама мова, мовленнєвий стиль персонажів твору, його розповідачів та оповідачів, то певні її особливості можуть виступати як засіб, що характеризує не лише емоційний стан людини, а й певну соціальну чи територіальну її належність. Наприклад,зухвала, майже груба, з недозволеним натяком пісня наложниці до султана:

«*Бір далда ікі кірез,*	(На гілці дві черешні,
Бірі ал, біра бейаз,	Одна червона, друга недоспіла,
Есмерден арум алдин,	Я насолодився вже смаглявкою,
Сарамадим бір бей аз»	Та ніяк не міг ще обняти білолицьої) [6, с. 157].

Мовлення мусульманського мудреця включатиме велику кількість висловів з Корану: «*Інна лілахі ау інна ілайхі раджі уна*» [6, с. 419], «*Іллях, Іллях, Мухаммедун ресуллях*!» [6, с. 632], «*Цуганляї, цуганляї, гоммілер, ікманляї*» [6, с. 632]. Вирази людей, котрих позбавили свободи, і вони прагнуть цю свободу: « *О ватан, ватан*!» – «О батьківщино, батьківщино!» [6, с. 506], «*Талак, талак, талак*!» – «Ти вільна, ти вільна, ти вільна!» [6, с. 508], *«Али – бана, єшіль – тарлалара*!» – «Червоний колір – мені, зелений – полям!» [6, с. 632].

Отже, ономастичні групи: топоніми, антропоніми, назви державних і громадських установ, а також реалії афористичного рівня: цитати, крилаті слова і вирази, можуть бути частиною екзотичної лексики, тому що вони становлять реалії цієї культури, і концентруються на національно-культурному, інформаційному потенціалі лексичного значення цих мовних одиниць.

Оціночно-виражальна функція мовлення пов'язана з відбором таких слів, за допомогою яких знаходить своє вираження оціночне ставлення автора до ним зображуваного, а екзотична лексика в такому випадку має значно менше значення, ніж у двох попередніх функціях. Однак багато екзотизмів використовуються у творі П. Загребельним для створення зовнішнього портрета героя:« Султан з'явився в урочистих шатах, у золотому *кафтані* чотири рукавному, у ще вищому, ніж звичайно, *тюрбані*, із золотою шаблею при боці» [6, с. 202], «Наречена-*кинали*, у парчевій хирці, поверх якої накинуто було *самур кюркю* – соболину шубу, в жовтих чобітках – *сар чезме*, у низенькій шапочці, схована за вуаллю-*гюнлюк*…» [6, с. 244]. Отже, екзотизми також використовуються в текстах для створення зовнішнього портрета героя.

Східна лексика у творі зі стилістичної точки зору може виступати в якості потужного засобу підвищення

експресивності мови [2, 26]. Але розглядаючи стилістичну роль східної лексики в мові, слід перш за все відзначити, що її сила залежить від того, в якій мірі дане запозичення було асимільовано. Тому, науковий підхід до аналізу стилістичної ролі вживання східній лексики в художній літературі вимагає враховувати такі риси іншомовної лексики як: ступінь асиміляції східних запозичень, їх закріпленість в аспекті стилістики; наявність або ж навпаки – відсутність повних або часткових еквівалентів у мові; дискурсивна можливість замінити запозичене слово його еквівалентом або фразою, що має схоже значення [2, с. 56].

Так, наприклад, з точки зору вживаності і частотності можна виділити одиниці, які використовуються без будь-яких обмежень. Природно, такі одиниці становлять загальновживані слова з загальнонародної лексики. До них також можна віднести одиниці, запозичені з найдавніших часів: *азан* [6, с. 119], *гарем* [6, с. 89], *караван* [6, с. 215], *килим* [6, с. 390], *кебаб* [6, с. 26], *коран* [6, с. 189], *мечеть* [6, с. 105], *мінарети* [6, с. 105], *мулла* [6, с. 192], *муфтій* [6, с. 228], *шакал* [6, с. 366], *шаріат* [6, с. 113], *шайтан* [6, с. 9]. Перераховані вище приклади східної лексики мові твору показують, що стилістичне забарвлення слів, запозичених з інших мов, але асимільовані майже повністю і стали буденними в мові, набувають рис загальновживаної лексики.

І, навпаки, східна лексика, яка вживається людьми в певних ситуаціях і обставинах, або ж коли нові запозичення ще не стерти, набуває сильне стилістичне забарвлення. Так, наприклад, такі запозичення: *сюннет* «обряд обрізання» [6, с. 389], *сура* «одна з глав Корану» [6, с. 198], *євнухи* «кастровані в дитинстві слуги при гаремах» [6, с. 194].

Дещо специфічною є стилістична роль тих запозичень зі східних мов, які в російській мові стали виконувати функцію термінів. Очевидно, що більшість термінів східного походження не мають відповідних еквівалентів або ж повних синонімів в мові. Цей факт перетворює терміни, запозичені зі східної лексики, незамінними в науковому функціональному стилі. Але зовсім інша картина представлена в художньому стилі. У цьому стилі східна лексика виявляє деякі синтагматичні зв'язки і служить досить сильним засобом стилістичної виразності. Наприклад, *самунджібаші* «старший над псами» [6, с. 256], *секбанбаш* «старший над кіньми» [6, с. 256], *сердек* «шлюбна кімната» [6, с. 244].

Отже, стилістична роль екзотизмів у творі П. Загребельного досить різноманітна. По-перше, з самого початку своєї появи у творі, екзотична лексика яскраво виявляє номінативну функцію. По-друге, ця лексика активно використовується при описі національних характеристик, для створення культурного колориту. Однак нерідко є використання екзотизмів з метою надання тексту певної емоційного або психологічного навантаження.

Висновки. Мова історичної прози П. Загребельного постачає добірний матеріал для дослідження функціонально-стилістичних особливостей екзотичної лексики, яка в романі, окрім номінативного значення, набуває нових додаткових смислових відтінків та емоційно-оцінного забарвлення, що сприяє розгалуженню сфери її функціонування. Екзотизми використовуються й з метою створення незвичайної, екзотичної атмосфери, яка посилює емоційне враження, а також для передавання етнографічних особливостей тієї місцевості, про яку розповідається. Отже, екзотична лексика у творах виконує головним чином зображувальну функцію, у менший мірі – характерологічну, а також у деяких випадках – оціночно-виражальну.

Також у творі екзотизми відіграють певну стилістичну роль. Вони вживаються не лише з метою називання реалій, а використовуються ті їх властивості, які становлять специфіку даної категорії слів, не руйнуючи їх семантики, але надаючи їм невластивих для них відтінків емоційно-експресивного забарвлення.

Список літератури

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : Сов. Энцикл., 1969. – 606 с.
2. Бушеева, А. И. Еще раз об ориентализмах / А. И. Бушеева // Материалы научной конференции ТГГПУ. – Казань : Изд-во ТГГПУ, 2006. – С. 26.
3. Гайнуллина, Н. И. Окказиональные слова иноязычного происхождения в лексической системе русского языка конца XVII начала XVIII века / Н. И. Гайнуллина //Филологический сборник – Алма-Ата, 1973. – Вып.7. – С. 105 – 109.
4. Галич, О. Теорія літератури : підручник / Галич О., Назарець В., Васильєв Є. ; за наук. ред. О. Галича. – 2-ге вид., стереотип. – Київ : Либідь, 2005. – 488 с.
5. Емельянова, О. Н. Экзотизмы / О. Н. Емельянова // Культура русской речи : эциклоп. сл.-справ. – Москва : Флинта ; Наука, 2003. – С. 760.
6. Загребельний, П. А. Роксолана / П. А. Загребельний. – Київ : Дніпро, 1988. – 736 с.
7. Картавая, Ю. К. Основные функции экзотизмов в художественных произведениях / Ю. К. Картавая // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды науч.-практ. конф., 20 мая 2015 г., г. Евпатория. – Симферополь, 2015. – С. 122–127.
8. Калинин, А. В. Лексика русского языка / А. В. Калинин. – Москва : Изд-во МГУ, 1978. – 232 с.
9. Кальнова, О. И. Функции экзотизмов в русском тексте / О. И. Кальнова // Художественная речь. – Самара, 1992. – С. 164-168.

УДК 821.161.1'373.47"19"

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ЭПИТЕТОВ В ПОЭЗИИ С. ЕСЕНИНА

Петрова Анна Александровна

студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна

Аннотация. В статье выявлены и описаны эпитеты в стихотворениях С. А. Есенина с позиции структурного анализа, определены способы и приёмы использования эпитетов в творчестве поэта.

Ключевые слова: троп, эпитеты, простые эпитеты, сложные эпитеты, структурная классификация.

Abstract. The article identifies and describes the epithets in the poetry by S. A. Esenin in terms of structural analysis, defines the methods and techniques of use of epithets in the works of the poet.

Keywords: figers of speech, epithets, simple epithets, complex epithets, structural classification

Постановка проблемы. На протяжении долгого времени ученые спорят об интерпретации такого термина как «эпитет». По мнению А. Н. Шевченко, «… актуальность данного исследования определяется общей тенденцией в пределах современного языкознания к комплексному анализу языковых явлений, к интеграции различных научных парадигм» [7, с. 419]. Несмотря на все объяснения данного тропа, установившегося взгляда в теории литературы не существует. Одни считают, что эпитеты относятся к фигурам речи, другие приписывают их к ряду с фигурами и тропами, используя средства поэтической изобразительности, которое является самостоятельным; третьи считают эпитет исключительным элементом поэтической речи и находят его и в прозе и в текстах.

Исследованием эпитета занимались такие ученые как А. Н. Веселовский, И. Р. Гальперин, В. Г. Глушкова, К. С. Горбачевич, А. А. Зеленецкий, О. П. Лопутько, В. П. Москвин, А. А. Потебня, Б. В. Томашевский.

Цель статьи – выявить и систематизировать структурные типы эпитетов в поэзии С. А. Есенина.

Изложение основного материала исследования. Русская лексика богата на выразительные средства, позволяющие создать образ, передать человеческие переживания, воссоздать картины пейзажа, особенности исторической эпохи. К таким средствам относятся эпитеты. Эпитет является тропом, который авторы используют для характеристики или описания событий и персонажей в своих литературных произведениях. Современная филология углубилась в раскрытие темы данного тропа, так как в его системе можно увидеть уникальность и исключительность стиля писателя, проследить передачу его эпохи, литературного направления. Благодаря данным атрибутам и характеристикам, можно проследить эволюцию стиля в художественных произведениях и языка самой эпохи.

Б. В. Томашевский отмечает, что эпитет, «… отличаясь от логического определения, не уменьшает объем термина и не расширяет его содержания, а оставляет его неизменным» [6, с. 62]. А. Н. Веселовский говорит, что «… это слово, которое определяется с одной стороны, оно либо подавляет его нарицательное значение, либо усиливает характерное, которое выделяет количество предмета, подчеркивает, что каждый из этапов историко-литературного процесса (смена стилей и направлений) нашел свое отражение в эпитете» [1, с. 135]. И. Р. Гальперин считает, что эпитет – «… это выразительное средство, которое основано для того, чтобы можно было выделить качество, признак описываемого явления, которое можно оформить в виде атрибутивных слов или словосочетаний» [2, с. 77]. Он характеризуют данное явление с точки зрения индивидуального, личностного восприятия.

Эпитет всегда субъективен, он имеет эмоциональное значение или эмоциональную окраску. Эмоциональное значение в данном тропе может сопровождать предметно-логическое значение, либо оно существует как единственное значение в слове. По мнению Л. И. Тимофеева, любой эпитет можно рассматривать как троп, поскольку везде имеется дело с перенесением значения слова на другое, которое следом вытекает из этого сочетания новым смысловым значением, т. е. признаком тропа [5, с. 14]. В. П. Москвин, в свою очередь, говорит, что эпитет в узком понимании – это определение, которое подчинено сугубо законам текста. Оно имеет для себя задачу описания предмета в художественном стиле. Ученый указывает на художественную красочность и эффект, производимый эпитетами, и утверждает, что если эти тропы убрать из стихотворений любого поэта, всю их звучность и красочность, то стихотворение превратится в простую надпись или текст [4, с. 13].

Поскольку художественная литература является чрезвычайно большим полем для изучения структуры эпитетов, то писатели и поэты становятся объектами собственного, индивидуального использования такого тропа в передаче языкового стиля. Таким является С. А. Есенин. Выбор стилистических средств является одним из важнейших этапов работы, поскольку именно они представляют читателю художественный мир автора, его идиостиль, видение определенных реалий. Наличие эпитетов в произведении поэта, взаимодействие и соотнесенность их с другими словами на разных уровнях является проявлением стилистического функционирования в контексте произведения.

Принимая во внимание классификацию В. П. Москвина [4, с. 26], мы изучили группу эпитетов в произведениях С. А. Есенина. Эту группу эпитетов в рамках структуры, лингвист разделил на простые и сложные.

Простые можно охарактеризовать как эпитеты, где присутствует одно прилагательное, а сложные, как эпитеты, состоящие из двух слитых слов или словосочетаний.

К простым мы отнесли такие эпитеты: *лучший, отважный, последний, старая, добрые, усталые, грозный, свободный, могучий, влюбленное, задумчивая, нежный, красивы, высокий, туманном, тайные, середний, снежный, тихий, пушистая, теплый, мутный,* например: «Каждому здесь кобелю на шею Я готов отдать мой *лучший* галстук» [3, с. 33]; «Тот герой *отважный* – принц ее души» [3, с. 56]; «И вот я кончил жизнь мою, *Последний* гимн себе пою» [3, с. 45]; «Как гитара *старая* и как песня новая» [3, с. 25]; «Как в озеро, смотреть вам в *добрые* глаза» [3, с. 49]; «А в глазах *усталых* расцветают грезы» [3, с. 23]; «Устроил *грозный* сатана» [3, с. 10]; «Но дух *свободный*, дух *могучий*» [3, с. 77]; «Маком *влюбленное* сердце цветет» [3, с. 33]; «Там живет *задумчивая* пери» [3, с. 93]; «Голос *нежный* и *красивый*» [3, с. 9]; «Выхожу я на *высокий* берег, Где покойно плещется залив» [3, с. 61]; «Ты на *туманном* берегу. Но не любить тебя, не верить» [3, с. 37]; «Радугой *тайные* вести Светятся в душу мою» [3, с. 99]; «Из монастырских врат, Идет одетый светом Его *середний* брат» [3, с. 40]; «Ветры, ветры, о *снежные* ветры, Заметите мою прошлую жизнь» [3, с. 42]; «*Тихий* ветер. Вечер сине-хмурый» [3, с. 19]; «На *пушистых* ветках Снежною каймой Распустились кисти Белой бахромой» [3, с. 120]; «*Теплый* вечер грызет воровато Луговые поёмы и пни» [3, с. 50]; «Я помню жуткий Снежный день. Его я видел *мутным* взглядом» [3, с. 83].

Все простые эпитеты используются для более яркой передачи идеи автора, его точного понимания и выделении главного в его произведениях дабы уточнить суть идеи. Простыми эпитетами намного проще передать эмоции и чувства героя или явления.

Сложные эпитеты характеризуются только описательным подтекстом. Автор использует их для того, что

бы более точно передать характер и внешний вид персонажей. Это слова, созданные из двух простых эпитетов: *белобрысый, старо-новая, благоуханная, златоструйная, чужедальни, злато-карий, обойменные, подзаборный, нижегородский, благоуханный,* например: «Пойду в скуфье смиренным иноком Иль *белобрысым* босяком» [3, с. 50]; «Квас сухарный, квас янтарный, Бочка *старо-новая*» [3, с.75]; «Пью я сухими устами, Ветер *благоуханный*» [3, с. 120]; «И струится с гор зеленых З*латоструйная* вода» [3, с. 101]; «Увезет тебя он смело В *чужедальни* города» [3, с. 58]; «Видеть глаз *злато-карий* омут» [3, с. 82]; «*Обойменные* синью рога» [3, с. 42]; «Он придет бродягой *подзаборным*» [3, с. 4]; «И заливается задорно *Нижегородский* бубенец» [3, с. 31]; «Пью я сухими устами, Ветер *благоуханный*» [3, с. 90].

Сложные эпитеты используются реже, но так же передают более детальный показ мысли автора и его идеи, которую он старается передать читателям. Эпитеты передают идею более глубинно и точно, при этом красочнее описывают суть сказанного С. А. Есениным.

Выводы. Автор использует в произведениях эпитеты как фактор построения текста, которые выполняют несколько функций: используются для передачи эмоций и чувств, подробного описания предметов, явлений и некой целой картины мира. Так же этот троп помогает красноречиво передать мысль, идеи и задачи, что ставил автор перед собой, объясняя их более доступным, понятным и захватывающим языком. Анализ эпитетов позволяет говорить о малом использовании сложных эпитетов и многообразии простых конструкций.

Список литературы

1. Веселовский, А. Н. Из истории эпитета / А. Н. Веселовский. – Москва, 1989. – 307 с.
2. Гальперин, И. Р. Информативность единиц языка / И. Р. Гальперин – Москва : Наука, 1974. – 279 с.
3. Есенин, С. А. Избранные сочинения / С. А. Есенин. – Москва : Худ. лит-ра, 1983. – 479 с.
4. Москвин, В. П. Эпитет в художественной речи / В. П. Москвин // Русская речь. – 2001. – № 4. – С. 28-32.
5. Тимофеев, Л. И. Основы теории литературы / Л. И.Тимофеев. – Москва, 1976 – 222 с.
6. Томашевский, Б. В. Стилистика и стихосложение / Б. В. Томашевский. – Ленинград, 1959. – 539 с.
7. Шевченко, А. Н. Проблема классификации повтора / А. Н. Шевченко // Молодая наук : сб. науч. трудов науч.-практ. конф. для студентов и молодых ученых, 27-28 октября 2017 г., г. Ялта / науч. ред. Н. Г. Гончарова, редколл. Г. А. Штофер, О. В. Красникова, О. И. Лященко, А. А. Хоришко. – Симферополь : ИТ «АРиал», 2017 – С. 419–421.

УДК 82.09

СПЕЦИФИКА «ЖЕНСКОГО ПИСЬМА»

Пигнастая Дарья Григорьевна

студентка 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Петренко Наталья Анатольевна

Аннотация. В статье рассмотрена специфика женской литературы. Обозначены особенности женского письма в отличии от мужского, определены основные темы дамской прозы.

Ключевые слова: литература, женское письмо, женская манера, феминистское литературоведение.

Abstract. The article considers the specificity of women's literature. The features of women's writing are distinguished, in contrast to those by men, the main themes of women's prose are revealed.

Key words: literature, woman's writing, feminine manner, feminist literary criticism.

Постановка проблемы. Женская литература занимает особое место в литературоведении. Как социокультурный феномен она отражает мир таким, каким его видят женщины. Вопрос о специфике женской манеры письма был поднят зарубежными учеными в XX веке. Исследованием особенностей «женского письма» занимались такие литературоведы, как Л. Иригарэй, Н. Миллер, Э. Моэрс, Т. Де Лауретис, Э. Сиксу и др. Особо можно выделить работу французской писательницы и теоретика феминизма Э. Сиксу «Смех медузы». Исследовательница утверждала, что при написании художественного произведения женщина может показать себя в своей гендерной роли через женский стиль.

В России вопрос о детальном изучении женской литературы был поставлен тогда, когда возникло «женское культурное движение», стали выходить сборники женской прозы и появились в широком обиходе слова «гендер», «феминистская критика» и т.д. В отечественном литературоведении особенности женской прозы стали предметом изучения в трудах О. В. Бочаровой, А. А. Денисовой, Т. Б. Крючковой, Д. В. Рыковой, И. Л. Савкиной, Е. И. Трофимовой, Л. Е. Улицкой, Е. В. Улыбиной и др. Однако, многие аспекты женской прозы, женского стиля до сих пор являются малоизученными. Поэтому обозначенная нами тема является актуальной.

Цель статьи – рассмотреть специфику современного женского художественного текста, особенности женского видения мира.

Изложение основного материала исследования. Конец XIX века был периодом активизации женского общественного движения. Расширялись права женщин, создавались определенные организации и общества. Большое количество женщин проживало на собственный заработок и одним из способов получения платы за свой труд являлась литературная деятельность. Также женщины наряду с мужчинами работали в различных журналах, газетах. Роль женщины как автора литературных текстов все более приобретала профессиональный характер. Критик Н. Н. Надеждин писал про это так: «Женщина-писательница откликнулась на все господствующие в жизни и литературе направления, отразила в своих сочинениях все главнейшие настроения минуты» [1]. Таким образом, в женской литературе отражались социальные и политические вопросы общественной жизни определенного времени. В литературоведении XX века подымался вопрос об особенностях «женского письма». Стоит отметить, что манера написания художественного текста и определенный стиль женщины как автора влияет на содержание произведения.

Современная исследовательница И. Л. Савкина так пишет о женской литературе: «Женская проза есть –

поскольку есть мир женщины, отличный от мира мужчин. Самое интересное в женской литературе – то, что есть только в ней и нигде больше: образ женщины, женского начала, увиденный, осмысленный и воссозданный самой женщиной» [3, с. 393]. Существует три фактора, благодаря которым выделяют женскую литературу в особую область литературоведческого знания. Первым фактором является наличие автора-женщины, которая строит литературное пространство через женскую манеру восприятия мира. Вторым ключевым аспектом считается то, что главным персонажем дамской прозы является женщина. Из этих двух факторов вытекает третий, который заключается в том, что произведения строятся с учетом дамской психологии и манеры письма, которые создают особый тип литературы, отличающийся от мужского.

Рассматривая литературу как вид искусства можно сказать, что у женщин и мужчин разный взгляд на мир. Разделение литературы на женскую и мужскую определяет не только биологическое различие, но и определяет оценочные категории и мнения, предписываемые обществом в отношении двух полов. Каждая из указанных литератур формирует наличие определенной коннотации в формировании художественного образа. В отечественной науке весомый вклад в разграничение «женского» и «мужского» письма внесла Т. Б. Крючкова. Ею были определены такие особенности «женского письма» в сравнении с мужскими [4]:

– женщины употребляют больше местоимений и частиц;

– в речи женщин наблюдается тенденция к более частому употреблению частиц «не» и «ни»;

– женские предложения длиннее мужских;

– в художественных текстах, написанных автором-женщиной, больше существительных и прилагательных, чем глаголов и частиц;

– чаще всего женщины используют сочинительную связь, а мужчины подчинительную;

– в «женском письме» больше восклицательных и вопросительных предложений, чем у мужчин;

– женской литературе свойственно использование обратного порядка слов в отличие от мужской письменной речи;

– у женщин наблюдается больше эмоциональных оценок, чем у мужчин.

Из этого следует, что «женское письмо» имеет ряд особенностей, по которым его можно отличить от мужского. Данные особенности можно разделить на три группы: грамматические, синтаксические, а также стилевые. Из этого можно сделать вывод, что каждая из групп определяет особенность того или иного текста, которая выражается в трех аспектах.

Феминистическое литературоведение большое внимание уделяет психоаналитическим аспектам изучения художественного произведения. Установление эмоциональных особенностей и авторского сознания в тексте имеет важное значение при его анализе. Женскую литературу можно назвать книгой о жизни, которая имеет философские мотивы в бытовом жанре повествования. Через настроение, поведение, характер героинь произведений можно изучить настроения и взгляды на окружающий мир, которые были у женщин в ту или иную эпоху.

Яркой представительницей современной русской прозы является Л. Петрушевская. Например, её рассказ «Месть» строится на жизненных коллизиях двух главных героинь. Рассматривая этот художественный текст, можно указать на такие особенности женской прозы:

1) наличие эмоциональности в повествовании: *«одна женщина ненавидела свою соседку, одинокую мать с ребенком»* [2, с. 30]. Именно с данной цитаты начинается рассматриваемое произведение. Она формирует представление у читателя о том, какое настроение предполагает данный художественный текст;

2) наличие фразеологизмов: «…а про хорошую соседку это было только *красное словцо*» [2, с. 32]; «Она словно *сошла с ума*…» [2, с. 35];

3) изображение реальной жизни, быта, явность натурализма: *«А Рая начала подготовку к убийству ребенка, и все чаще Зина, ведя топающую девочку за обе руки по коридору, видела в кухне на полу стакан как бы с водой, или видела на табуретке горячий чайник с висящей набок ручкой, но подозрений у Зины никаких не было»* [2, с. 32]; *«…на полу у кроватки застывшее пятно крови и широкий след к дверям»* [2, с. 34]. Писательница описывает все очень детально, стараясь не просто рассказать о случившейся ситуации, а дать читателю возможность почувствовать драматизм повествования;

4) описание образа мужчины, который формирует жизненные обстоятельства женщины, влияет на ее судьбу: *«… Ей все время чудился мужской голос за стеной у Зины, ей казалось, что она слышит слова и стуки, в то время как Зина жила совершенно одна»* [2, с. 30]. В данном случае образ мужчины был введен Л. Петрушевской для того, чтобы была причина зависти одной подруги к другой. Он является источником зарождения ненависти Раи к Зине;

5) повествование о жизни через её понимание женщиной с помощью глубокого анализа и наличия психологизма: *«И на ребенка она даже и не смотрела, хотя Зина все время проносила его на руках то в ванную, то в кухню, то гулять…»* [2, с. 34]. Данная деталь сюжета рассказа «Месть» указывает на то, что Рая показана глубоко несчастной женщиной, которая не может радоваться чужому счастью. Писательница создала образ героини, состояние души которой находится за пределами нормы;

6) частое употребление модальных слов: «*Кроме того*, они все друг другу рассказывали...» [2, с. 30];

7) употребление уменьшительно-ласкательных слов: «Тогда больная нечеловеческим усилием дотянулась до *флакончика* ртом» [2, с. 35]; «…она выпала из *кроватки*» [2, с. 33];

8) наличие оценочно-эмоциональных слов: «Рая *страшно* разозлилась» [2, с. 34];

9) наличие большого количества глаголов в тексте для динамичности описания действия: «Рая действительно *помогала* Зине *шить* детское приданое и *отвезла* её, когда *пришло* время, в родильный дом, только *при-*

ехать за ней и новорожденным ребенком *не смогла*, так что Зина лишний день *просидела* в роддоме без приданого и наконец *унесла* оттуда ребенка в казенном драном одеяльце с обещанием *вернуть*» [2, с. 34];

10) описание жизненных ситуаций с помощью просторечной, грубоватой лексики: «Так *дешево* ты не отделаешься» [2, с. 35].

Новая проблематика, вызванная появлением женской литературы, обусловила возникновение сюжетных линий, которые охватывают различные вопросы, касающиеся всех аспектов жизни женщины и её окружения. Можно сказать, что основное внимание автор-женщина уделяет частной жизни. В прозе от женского лица существует своя философия мира, присутствует глубокий психологизм. Русская писательница Л. Е. Улицкая так говорила о мужчинах и женщинах: «Мир мужской и мир женский – разные миры. Местами пересекающиеся, но не полностью. В женском мире большее значение приобретают вопросы, связанные с любовью, семьей, детьми» [5, с. 230].

Женское творчество, создание литературных текстов писательницами занимает важное место в современной литературе и культуре. Именно благодаря своеобразию женской манеры письма создается дамская литература, фиксирующая особенности жизни женщин и мужчин.

Выводы. Женская литература является важной частью культурного развития России, затрагивает различные сферы действительности и влияет на жизнь современного общества. Особенность женской литературы заключается в том, что её автор-женщина отражает свой взгляд на мир через форму прозаического или лирического произведения. Женский художественный стиль отличается особой эмоциональностью, разнообразием деталей и подробностей, преобладанием субъективных оценок. Специфика женского письма заключает в себе особую женскую эстетику, язык, своеобразие письма, определяет различия женской литературы и мужской.

Список литературы

1. Надеждин, Н. Н. Женщины в изображении современных русских женщин-писательниц [Электронный ресурс] / Н. Н. Надеждие // Новый мир. – 1902. – № 92. – С. 290. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/novyi-zhenskii-tip-i-poeziya-kontsa-xix-nachala-xx-vekov.
2. Петрушевская, Л. С. Жила-была женщина, которая хотела учить соседского ребенка / Л. С. Петрушевская. – Москва : Астрель, 2012. – 204 с.
3. Савкина, И. Л. Да, женская душа должна в тени светиться / И. Л. Савкина / Жена, которая умела летать : проза рус. и фин. писательниц / ред.-сост. и авт. вступл. Г. Г. Скворцова. – Петрозаводск : ИНКА, 1993. – С. 389-404.
4. Словарь гендерных терминов [Электронный ресурс] / под ред. А. А. Денисовой. – Москва : Информация XXI век, 2002. – 78 с. – Режим доступа : http://textarchive.ru/c-2689605.html.
5. Улицкая, Л. Е. Принимаю всё, что дается : интервью / Л. Е. Улицкая // Вопросы литературы. – 2000. – № 1. – С. 215-237.

УДК 81'373.211.1:821.161.2"19"

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ТОПОНІМІВ У РОМАНІ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО «ДИВО»

П'ятковська Анастасія Олегівна

студентка 4 курсу 41–ЄУА групи кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання
Євпаторійського інституту соціальних наук (філіал) ФДАОЗ ВО «КФУ ім. В. І. Вернадського»

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Картава Юлія Костянтинівна

Анотація. У статті проаналізовано функціональне навантаження топонімів у романі П. Загребельного «Диво». З'ясована роль топонімів в оригінальній композиції твору, у якому поєднано минуле та сучасність, зіставляється те, що відділене майже тисячоліттям.

Ключові слова: топонім, топонімія, топонімічний простір, хронотоп.

Abstract. The article analyzes the functional load of toponyms in the novel by P. Zagrebelnyj "Miracl" The role of toponyms in the original composition of the work that combines past and present, compares aspects separated by almost a millennium.

Key words: toponym, toponymy, toponymic space, chronotope.

Постановка проблеми. Функціонування власної назви в художньому творі – це процес накопичування нею ознак предметного значення. Одними з перших узагальнень в теорії поетики оніма було твердження про навмисний характер відбору власних назв у художньому творі.

Довгий час зберігаючи топоніми, переносячи їх з етносу в етнос, перемикаючись з однієї мови на іншу – все це робить їх акумуляторами значної екстралінгвістичної інформації, ознаками епох, подій, конкретних людських доль. Останній – енциклопедичний тягар відомих топонімів, їх здатність виконувати накопичувальні функції – суттєво розширює використання назв цього класу не тільки як засіб прямої номінації описаного або згаданого географічного об'єкта, а й у різних допоміжних функціях.

Мета статті – проаналізувати функціональне навантаження топонімів у романі П. Загребельного «Диво».

Виклад основного матеріалу дослідження. Топоніми в літературному ономастиконі не досліджено належним чином. Загалом, увага дослідників обмежується топонімічним коментарем певних художніх творів, зокрема, встановленням зв'язку між реальною топонімією (так званими топонімічними прототипами) і топонімами літературних творів. На думку деяких вчених, топонімія в творах мистецтва переважно є частиною об'єктивної ономастики, що робить її об'єктом загальнолінгвістичних, тобто історико-літературних, етимологічних і статистичних досліджень [8, с. 58].

Типи географічних назв однакові для всього світу, оскільки вони відображають, перш за все, відношення людини до об'єктів навколишнього середовища. Топонімікон художньої літератури залишається актуальним як об'єкт вивчення в першу чергу у дискурсі конкретного художнього тексту, більш широко – напряму, школи чи національної словесної культури в цілому, вужче – у плані етимології в її класичному розумінні.

Сучасні філологи-ономасти відзначають, що пріоритетним напрямом описової поетики оніма є синхронічне дослідження поетонімії конкретних творів, тому актуальність статті, на нашу думку, цілком закономірна.

Дослідники розділяють типи топонімів за походженням, за парадигматичною організацією, за синтаксич-

ною роллю в реченні, структурними особливостями, мотивацією. Як зауважує Ю. К. Картава, «… значение онимов касается только мотивирующего признака, положенного в основу названия, внутренняя форма которого прозрачна. Непрозрачность структуры обусловливается неясностью семантики производящей основы иноязычного происхождения» [9, с. 123].

Використовуючи топоніми для конкретної стилістичної мети, автор за власним бажанням може вдатися не лише до їхніх офіційних форм, а й до колоквіялізмів, поетонімів, до топонімічних перифраз. Нам видається слушним положення про те, що стилістичний потенціал топонімів далекий від нуля, у них слід розрізняти три шари: 1) топонімічне значення; 2) етимологічне значення; 3) звучання. Останнє передбачає тісний зв'язок із системою інших словесних образів літературного твору, зумовленість жанром і тематикою твору.

Для прозаїків топоніми, як правило, перетворюються в художній прийом: створюють просторову домінанту, формують характери персонажів, здійснюють зв'язок поколінь, об'єднують простір і час. Тому особливості топонімів художнього твору, методи їхнього використання, ширше – спроби формування окреслення простору літературного тексту – невід'ємна складова ідіостилю письменника.

Питанням поетики оніма, добору умовних засобів ономапоетики присвячено багато лінгвістичних праць. На нашу думку, особлива заслуга у дослідженні й розробці цих питань належить В. М. Калінкіну [5, с. 8].

Досліджуючи топонімікон художнього твору, визначають структуру і функції ономастичних одиниць, що дозволяє не тільки простежити взаємодію топонімів із контекстом, але й розглянути семантичні конотації, які дозволяють визначити функціонування топонімів у різних за жанром творах, у різні періоди творчості митця. Топоніми є невід'ємними елементами форми і змісту історичного твору, виразними носіями авторського задуму. Дослідження художніх топонімів дає змогу визначити їхню функціональну багатовимірність і системність (іноді – асистемність) використання.

Топонімічний простір історичного роману П. Загребельного «Диво» тісно пов'язаний з усією змістовою системою твору, служить засобом ідентифікації топонімічних об'єктів, позначених великим семантико-художнім потенціалом. Топонімія роману за своїм складом і структурою, варіативністю форм і стилістичними функціями відзначається широким розмаїттям.

Топоніми не є єдиним засобом ідентифікації топографічних об'єктів. Топографічні об'єкти в художніх творах, як і поза художньою реальністю, можуть бути представлені апелятивами-топонімами, що функціонують у семантичному просторі літературного твору. Топонімічна номінація й аномінація – це результати складних процесів, взаємозалежності елементів різного характеру: гносеологічного, психологічного, лінгвістичного, логічного, семіологічного.

Вчені довели, що топонім у художньому творі має семантичне поле, яке є специфічним сектором лексики, комбінованим відношенням паралелізму (синонімами), контрасту (антонімами), прирощенням (переносним метонімічним) значення-супроводу. Залежно від особливості топоніма, його місця в онімічному полі, взаємодії таких полів, призначення топонімів у тексті відповідно до авторської концепції, їхнім екстенсивним виміром може стати мікроконтекст безпосереднього вживання: епізод твору, контекст історичного твору в цілому і навіть контекст усієї творчості письменника.

Топоніми, функціонуючи в тексті, можуть нести в собі імпліцитну інформацію та виступати в ролі символу. Семантика і функціонування символічних власних назв суттєво відрізняється від семантики та функціонування звичайних ономастичних слів.

Топоніми-символи в художньому тексті виконують характеристичну, фонову, описово-зображальну функції. Характеристична функція полягає в тому, що топоніми-символи в тексті літературного твору використовуються як засіб, що вказує на яку-небудь ознаку або стан, характерний для об'єктів, явищ, а також персонажів. Фонова й описово-зображальні функції коментарів не потребують: їхня семантика наскрізна.

Павло Загребельний зібрав у романі «Диво» велику кількість як макротопонімів – назв планет, зірок (Сонце, Місяць, Земля, Всесвіт), держав і міст тисячолітньої давнини і сучасності (Руська земля, Єрусалим), так і мікротопонімів – від назв майданів і вулиць до назв монастирів, будівель.

Описово-зображальну і фонову функції в романі виконує низка макротопонімів на позначення образів могутніх давніх царств, імперій і сучасних держав: *Болгарське царство, Візантія, Русь, Польща, Чехія, Біармія, Болгарія, Римська імперія, Греція, Скандинавія, Єгипет, Італія, Іспанія, Іверія, Македонія, Сербія, Німеччина*.

Як правило, П. Загребельний використовує топоніми, що виконують характеристичну функцію: відомі болгарські назви використовуються для опису зображення великого видовища в столиці Візантії, Константинополі, ця подія – страта полонених. «Слідом котилися штудерно поцяцьковані колісниці з виліпленими на них зображеннями найбільших твердинь Болгарії: Струмиці, Водена, Средця, Відина, ще інші колісниці зображали окремі болгарські провінції, як їх називано у Візантії: Преспа, Пеларгонія, Соск, Моліс» [4, с. 304]. Цей епізод показує втрату величі Болгарії, символом якої були колісниці, захоплені візантійцями, із зображенням топографічних об'єктів, що мали б продемонструвати велич переможців.

У будь-який час завжди існують певні ціннісні орієнтири. Письменник використовує топоніми в оцінній функції: «Та чи знаєш ти, що в мене жони скрізь – і на Русі, і в Польщі, і в Чехії, і в Угрів, і в Царграді, і в Біармії, і в печенігів» [4, с. 112]. На той час, можливо, стільки дружин, і навіть із різних країн, міг дозволити собі тільки багатій, який мав можливість подорожувати й вільно продавати свій товар по всьому світу, дуже небезпечному в ті часи. Оцінну функцію доповнює характеристична функція топонімів, яка прямо вказує на те, що саме цей персонаж не є християнином.

Особливе художнє навантаження несуть топоніми, які виявляють глибину образу християнства. Автор

описує дива, які паломники бачили в Єрусалимі, а потім розповідали про них русичам. «Бачили ж вони в Єрусалимі на місці розп'яття Ісуса Христа розщілину, крізь яку пролилася його кров на голову Адамову» [4, с. 356].

Часто назви держав автор використовує для детального опису подій або персонажів роману: «А потім запрагнув Болеслав приєднати до своїх земель ще й Чехію» [4, с. 369].

Такі гіперонімічні топоніми, як назви земель чи князівств письменник вживає, відтворюючи історичний колорит Київської Русі: Руська земля, Древлянська земля, князівство Полоцьке, Ростово-Суздальська земля, Новгородська земля, князівство Туровське, Суздальські землі, Сіверська земля, Придунайські землі. Макротопоніми Павло Загребельний уживає здебільшого в контексті великих подій. «Війська двох братів зійшлися в Сіверський землі, коло Лиственя, в чорну грозову ніч...» [4, с. 518].

Для позначення в сучасному розумінні поняття «район» або «регіон» в давнину були лексеми «сторона» або «кінець», про що свідчить текст роману: Славенська сторона, Славенський кінець, Плотницький кінець, Загородський кінець, Неревський кінець. «Ярослав зібрав дружину, пішов на втихомирення, на всіх п'яти кінцях, навіть на Неревському й на Славенському блукали по Новгороду зчорнілі, опухлі люди...» [4, с. 517].

Події тисячі років тому – композиційний центр роману «Диво», ядро глобального конфлікту. Час дії – кінець X – перша половина XI століття. Про той період П. Загребельний пише: «Видно, то були не гірші століття, коли Київська Русь уже в десятому і на початку одинадцятого століття, тобто ще не відійшовши цілком у русло панівного тоді християнства, дивувала світ своєю культурою, своєю силою, своєю талановитістю». Оскільки в романі розвиваються події за часів Київської Русі, то автор використовує застарілі географічні назви: Вишгород, Корсунь, Царград, Константинополь, Візантія.

Стамбул, Константинополь, Візантія, Царград – це місто під чотирма назвами. Стародавнє грецьке місто Візантія було перейменоване в Константинополь, коли імператор Костянтин зробив його столицею першої християнської імперії. Царградом був названий київськими князями, коли ходили туди «добувати славу» : «Ось поїдемо зі мною до Царграда, то забачим там святу Софію, а ще тисячу церков і монастирів, яких нема ніде у світі...» [4, с. 158]; «Вдячні сучасники мерщій прозвали Костянтина Великим, а столицю найменували Константинополем, на знак чого було випущено медаль з відповідним написом» [4, с. 296].

Звичайно, найбільшою є група топонімів на позначення міст як давньоруських, так і закордонних: Київ, Царград, Константинополь, Вишгород, Білгород, Полоцьк, Туров, Ростов, Брянськ, Псков, Чернігів, Варна, Солінь, Адріанополь, Мосинополь, Краків, Прага, Любеч, Афіни, Делос. У романі автор використовує їх для різних художніх цілей. Деякі топоніми стають контекстуальними антонімами: «Зроблю Київ суперником Константинополя, а для цього все зробимо, як у роменськім стольнім городі: церкву Софії, Золоті ворота, монастирі, храми, грища, палати...» [4, с. 552]. Інші топоніми виступають контекстуальними синонімами: «Коли ж божественний Юстиніян ставив святу Софію, то всі великі городи й землі – Афіни, Делос, Кизик, Єгипет – славні своїми будівлями, віддали все своє найцінніше: мармур, золото, срібло, слонову кістку, колони й різьблення» [4, с. 553].

Найвідоміша функція топонімів – це характеристика предметів або осіб за місцем їх виготовлення або відповідно – помешкання. Характеристика найкращих коней за місцем їх розведення: «Бувають там аж он які коні! З Арголіди й Аттики коні, що їх об'їжджували сини амазонок, коні з Каппадокії, з Віфінік, із Фрігії, коні з Сицилії, про яких мовлено, що їх годували квітками, такі вони були пещені...» [4, с. 301].

Використовуються в романі «Диво» назви міст різного часу виникнення: Чернігів, Харків, Київ, Москва, Ленінград. Це дозволяє поєднати часові площини роману: «Він ішов понад ріками з диких пущ, брався на Чернігів, огинав Київ здалеку, мовби ловив його у зашморг своїх намов, люди звідусюди стікалися слухати святого» [4, с. 514]; «Так здавалося Гордієві Отаві, однак незабаром прийшла трагічна звістка, що Харків знов у фашистських руках, а це ж ішла весна сорок другого року...» [4, с. 421]; «Ще й симпатичне слово «Асторія», – докинув лікар. – У Ленінграді ресторан «Асторія» – просто чудо» [4, с. 15]. Уживання мікротопонімів тільки підсилює ефект тимчасової єдності.

Комбінована композиція роману розділяє художній ономастикон умовно на дві частини: давні та сучасні назви, тому що події автор описує на відстані тисячоліття. П. Загребельний використовує у творі багато назв сучасних держав: США [4, с. 587], Греція [4, с. 90], Афіни [4, с. 90], Рим [4, с. 83], Італія [4, с. 511], Франція [4, с. 545], Югославія [4, с. 541], Австрія [4, с. 542], Німеччина [4, с. 21], Англія [4, с. 200], Болгарія [4, с. 253], Європа [44, с. 284], Україна [4, с. 83], Росія [4, с. 11], Польща [4, с. 502], Чехія [4, с. 112], Угорщина [4, с. 112], за якими простежуються історичні зміни в територіальному вимірі.

У тексті роману натрапляємо на гідроніми – назви океану, морів, річок: Дніпро [4, с. 242], Дунай [4, с. 242], Десна [4, с. 81], Почайна [4, с. 94], Волхов [4, с. 221], Ручей [4, с. 108], Маріса (візантійська назва Хабар) [4, с. 242], Гень [4, с. 359], Дичина [4, с. 479]. Багато річок мають настільки давні імена, що навіть важко визначити, коли вони виникли.

Мікротопоніми роману «Диво» для позначення вулиць виникли в різні часи: Мельникова, Володимирська, Велико-Житомирська, вулиця Велика (у Києві), вулиця Меса (у Константинополі):«…машина поволі проїхавши нескінченну низку вулиць від Мельникова до Велико-Житомирської, повернула на Богданову площу, з одного боку якої мовчазно стояла Софія, а з другого ще й досі курилися руїни будинків, швидко вимчала їх на Володимирську...» [4, с. 120].

Трапляються досить давні історичні назви: Богданова площа [4, с. 120], Шевченковий парк [4, с. 120], Старокиївська гора [4, с. 81], Успенський собор [4, с. 92], Денисівський монастир [4, с. 81], Михайлівський монастир [4, с. 92], Кирилівська церква [4, с. 81], Софія Київська [4, с. 81]. Усі наведені топоніми виконують стилістичну функцію елементів художнього образу персонажів, подій, держав.

Висновки В історичному романі «Диво» Павло Загребельний використав справжні топоніми і частину, можливо, вигаданих, до складу яких входять як архаїчні географічні назви, так і сучасні топоніми на позначення світових й українських географічних об'єктів. Автор використовує топоніми для характеристики місцевості, опису історичних подій, явищ. Топоніми виконують три основні стилістичні функції в романі: номінотивно-ідентифікаційну, описово-зображальну і фонову. Найголовнішою функцією топоніма є номінативно-ідентифікаційна, коли географічна назва виступає як хронотоп. Перебуваючи у взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних чинників, топоніми перетворюються в контексті роману «Диво» на поетоніми. Часто топоніми використовуються як допоміжні елементи в характеристиці персонажів, описі подій, явищ. Сукупність топонімів створює в авторській поетичній системі мовлення топонімічний простір, який стає підґрунтям лексико-семантичного прирощення від окремого епізоду твору до контексту всього історичного роману. Художній простір роману «Диво» руйнує уявлення читача про локальний простір, адже його, за задумом автора. Розширюють засоби ретроспекції і причино-наслідкові змінення, які виникають із плином часу.

Список літератури

1. Бондалетов, В. Д. Русская ономастика : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / В. Д. Бондалетов. – Москва : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Гумецька, Л. Л. Нарис словотворчої системи української актової мови XIV–XV ст. / Л. Л. Гумецька. – Київ : Вид-во АН УРСР, 1958. – 298 с.
3. Давньоруська ономастична спадщина в східнослов'янських мовах : [зб. наук. пр.] – Київ : Наук. думка, 1986. – 162 с.
4. Загребельний, П. Диво : [роман] / П. Загребельний. – Київ : Дніпро, 1971. – 672 с.
5. Калинкин, В. М. Поэтика онима / В. М. Калинкин. – Донецк : Юго-Восток, 1999. – 408 с.
6. Калинкин, В. М. К построению аксиоматики поэтики онима / В. М. Калинкин // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць. – Вип. 5. – Донецьк : ДонДУ, 1999. – С. 219–228.
7. Калінкін, В. М. Мовні засоби ономапоетики / В. М. Калінкін // Структура і функції ономастичних одиниць. – Донецьк : ДонДУ, 1992. – С. 48–57.
8. Калінкін, В. М. До визначення статусу поетики оніма як наукової дисципліни / В. М. Калінкін // Проблеми слов'янської ономастики : [зб. наук. пр.] – Ужгород, 1999. – С. 53–58.
9. Картавая, Ю. К. Тематические группы топонимов Крыма: особенности происхождения / Ю. К. Картавая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2017. – № 1 (67) : в 2-х ч. – Ч. 1. – С. 121–126.

УДК 81'373.3

РОЛЬ УЧЕБНО-РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ В СОЗДАНИИ ПОТРЕБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ

Работникова Анастасия Викторовна

студентка 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменский Александр Иванович

Аннотация. В статье раскрывается понятие «речь». Выделена основная функция речи, которая формирует речевые способности младших школьников. Выделены трудности и потребности младших школьников в речевом общении. Проанализированы две разновидности устной речи с точки зрения приоритетного обучения для младшего школьника. Раскрыта роль речевых ситуаций для обучения младшего школьника иноязычной речи.

Ключевые слова: речь, диалогическая и монологическая речь, потребности младших школьников, речевая ситуация.

Abstract. The article reveals the content of the notion "speech". The main function of speech which forms the speech abilities of primary schoolchildren is outlined. The difficulties and needs of primary schoolchildren in speech communication are highlighted. There are analyzed two types of speech in terms of priority in studying to junior schoolchildren. The role of real-life situations in teaching primary school children is shown.

Key words: speech, dialogic and monologuic speech, the needs of junior students, speech situation.

Постановка проблемы. Проблеме роли учебно-речевой ситуации в создании потребности младших школьников в иноязычном речевом общении посвятили свои исследования В. А. Артемов, И. Л. Бим, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, О. А. Дроздова, Н. Е. Кузовлева, Р. С. Немов, Р. В. Овчарова, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов. Тем не менее, развитие речи у младших школьников и роль учебно-речевых ситуаций требует более детального рассмотрения, что обуславливает **выбор темы** статьи и ее **актуальность**.

Цель статьи – уточнить роль учебно-речевых ситуаций в обучении младших школьников иноязычной речи.

Изложение основного материала исследования. Речь – это основополагающий фактор в процессе психического развития, так как оно напрямую связанно с развитием мышления и сознания. К основным функциям речи относятся: функция обобщения, которая позволяет отличать речь человека от речи животных; функция регулирования, которая управляет поведением человека; функция коммуникации, которая передает информацию; функция эмотивная, которая выражает психическое состояние говорящего.

Основными чертами грамотной речи выступают: содержательность (говорить красиво); логичность (устранение повторения слов); точность (конкретика); выразительность (яркость речи); ясность (доступность речи); чистота (отсутствие слов-паразитов); правильность (соблюдение литературных норм языка). Р. С. Немов [6] отмечает, что речь – это система используемая человеком звуков, знаков и символом для представления, переработки, хранения и передачи информации.

Самыми важными периодами в овладении речи являются дошкольный и младший возраст. Л. С. Выготский [3, с. 6] отмечает, что младший школьный возраст определяет психические способности ребенка 6-7 лет. Успешное выполнение этих функций формирует особенный характер у детей: подчинение авторитету, повышенную восприимчивость, сосредоточенность, внимание. В младшем школьном возрасте возрастает лексический резерв, улучшается грамматический устройство речи, усваивается морфологическая концепция стиля. Ос-

новной функцией речи, которая способствует формированию речевых способностей младших школьников, является коммуникативная функция. У ребенка преобладает сжатая, диалогическая речь, он в основном запоминает слова, сказанные другими, более авторитетными для него людьми (учитель, родитель). Р. В. Овчарова [7, с. 1] отмечает, что учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, возможности формулировать простейшие понятия, обобщать и дифференцировать окружающие объекты.

Для младшего школьника очень важна коммуникативная функция. Ребенку проще всего формировать диалогическую (реактивную) речь. В процессе общения с преподавателем или одноклассниками он накапливает вокабуляр, который в дальнейшем будет усовершенствоваться, заменяя более простые слова на более сложные. Освоение письма очень важная часть формирования речи. Письменная речь более скудная, чем устная, но и более развернутая. Во время обучения речи для ребенка очень важно членораздельное проговаривание слов про себя. Больше всего ребенок учится устной речи во время процесса коммуникации. В процессе общения преподавателю очень важно задавать вопросы и всячески обсуждать устные темы с ребенком. Ребенок более охотно идет на контакт, если он не имеет психических расстройств, связанных с неправильным воспитанием: замкнутость, социопатия, испуг. Другое дело, когда ребенок просто застенчив, так как не имел достаточного опыта общения с другими людьми в дошкольном возрасте. Выходом из этой ситуации является приобщение ребенка к социуму, попытки общаться с ним на темы, которые он предпочитает, даже если это не касается учебного процесса.

Для младшего школьника характерна активная деятельность, хорошая механическая память, стремление к практической работе. Как утверждает Е. И. Пассов, если преподаватель хочет полностью погрузить детей в изучение иностранного языка и добиться высоких результатов, нужно процесс образования сделать максимально приближенным к реальному процессу общения [8, с. 32]. «Ситуативность – условие необходимое для овладения говорением» [Там же, с. 125]. Следовательно, принцип ситуативной речи необходим и наиболее значим для использования во время обучения иностранному языку.

И. В. Рахманов писал, что речь делится на диалогическую и монологическую. Он считает, что школьники лучше усваивают диалогическую речь потому, что материал для усвоения диалогической речи проще. Она обусловлена ограниченностью тематики, меньшим объемом языкового материала, и тем, что в речи отсутствуют сложные грамматические конструкции [9, с. 54-55].

И. Л. Бим выделяет следующие этапы работы с речевыми образцами [2, с. 254]:

1. Знакомство с моделью. С помощью наглядности представление определенного предмета не нуждается в переводе. Учитель показывает игрушечного медведя и говорит *This is Bobster*, в этом случае дети понимают, что это имя медведя.

2. Применение речевого образца в определенной ситуации. Для этой ситуации используются наглядность и наводящие вопросы или вопрос – ответ.

3. Выработка навыка применения речевого образца. Этому способствует множество речевых тренировок и упражнений.

Выводы. Речь, в том числе и иноязычная, выступает основополагающим фактором в процессе психического развития младшего школьника, будучи непосредственно связанной с развитием мышления и сознания. Основная функция речи в этом аспекте – коммуникативная, тесно взаимодействующая с когнитивной. Отсюда вытекает приоритет овладения младшими школьника иноязычной диалогической речью. В обучении младших школьников иноязычной речи чрезвычайно важны учебно-речевые ситуации, с помощью которых педагог постепенно формирует их умения и навыки диалогической и монологической речи. Для эффективности процесса обучения на определенных этапах следует использовать речевые образцы.

Список литературы

1. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – Москва : Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 254 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 424 с.
5. Дроздова, О. А. Роль речевых ситуаций в обучении иноязычному общению младших школьников / О. А. Дроздова // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 4 (132). – С. 109-111.
6. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. – Москва : Высшее образование, 2005. – 639 с.
7. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
8. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону ; Москва : Феникс ГЛОССА-ПРЕСС, 2010. – 640 с.
9. Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке : учебное пособие / И. В. Рахманов. – Москва : Высшая школа, 1980. – 120 с.

УДК: 372.8.811.111-053.5

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СЕРИИ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Ремешивская Елизавета Александровна

студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменский Александр Иванович

Аннотация. В статье предложена методическая организация серии упражнений, нацеленной на обучение дошкольников иноязычной диалогической речи средствами обучающих игр. Описан поэтапный характер формирования умений и навыков иноязычной диалогической речи дошкольников.

Ключевые слова: методическая организация серии упражнений, метод обучения, диалогическое единство, диалог, иноязычная диалогическая речь, обучающие игры.

Abstract. The paper defines the methodological organization of the series of game exercises aimed at acquiring the foreign-language dialogical speech by preschoolers. Step-by-step nature of the formation of the skills of dialogical speech of preschool children is revealed.

Key words: methodological organization of a series of exercises, teaching method, dialogical unity, dialogue, foreign language dialogical speech, teaching games.

Постановка проблемы. Коммуникативная цель является основополагающей в преподавании иностранных языков и определяет направленность всего учебного процесса. Важной составляющей формой речевого общения следует считать диалогическую речь. Обучение иноязычной диалогической речи помогает сформировать у дошкольников умение общаться, слушать собеседника, вступать в разговор и поддерживать его. Методическая организация серии упражнений нацелена на освоение диалогической речи, обеспечивающих ее речевых навыков и умений посредством обучающих игр.

Проблемам обучения дошкольников иноязычной диалогической речи посвящены работы М. К. Акимова, И. Л. Бим, А. Бине, Е. Н. Водовозова, Н. В. Володина, T. Doble. Однако приемы, способы, формы и средства обучения средних дошкольников иноязычному диалогическому общению требуют дальнейшего исследования.

Цель статьи – уточнение методической организации серии упражнений для обучения дошкольников иноязычной диалогической речи при помощи обучающих игр.

Изложение основного материала исследования. Предлагаемая методическая организация серии игровых упражнений, нацеленная на овладение дошкольниками речевыми навыками и умениями иноязычной диалогической речи, базируется на теоретических положениях раннего обучения иностранному языку, разработанных в исследованиях А. Ф. Гергель, Г. И. Грановской, А. Н. Грачёвой, Е. П. Ильина, А. И. Каменского, М. Ф. Стронина, В. В. Щебединой, C. Argondizzo, E. Claire, J. Hadfield, A. Wright. Данная методика предполагает, что использование обучающих игр для обучения средних дошкольников иноязычному диалогическому общению позволит интенсифицировать формирование и развитие речевых навыков и умений иноязычной диалогической речи средних дошкольников, повысить их речемыслительную активность, ускорить становление логического мышления и их речевого развития, значительно повысить эффективность формирования внутренней мотивации по овладению средних дошкольников иноязычным диалогическим высказыванием.

Методическая организация серии упражнений для обучения средних дошкольников иноязычной диалогической речи средствами обучающих игр основана на возрастных и лингвометодических особенностях обучения дошкольников иноязычному диалогическому общению, которые педагогическому работнику необходимо учитывать в образовательной деятельности. Серия упражнений носит функциональный характер и является воплощением циклично-селективной модели обучения [1].

Эффективность структурных компонентов предлагаемой серии упражнений обусловлена системой использования обучающих игр, построенных в виде определенной последовательности типичных коммуникативных ситуаций, входящих в сферу бытового общения [3]. Каждая серия упражнений соответствует отдельному занятию по обучению иноязычной диалогической речи средних дошкольников в соответствии с необходимостью освоения детьми конкретной темы, указанной в ранее разработанном и утвержденном плане обучения в общеобразовательном учреждении. Работа происходит с учетом полного соотнесения диалогических структур со структурой диалогического единства.

Серия упражнений представляет собой модель методически структурированного поэтапного формирования и развития речевых навыков и умений иноязычного диалогического общения средних дошкольников средствами обучающих игр и состоит из соответствующих каждому этапу групп упражнений. Последовательность групп упражнений соответствует порядку возрастания трудностей восприятия, смысловой обработки и продуцирования информации [2]. Иными словами, серия упражнений для формирования элементарной коммуникативной компетенции в иноязычном диалогическом общении средних дошкольников носит поэтапный характер. На каждом из этапов постепенно растет уровень сложности заданий: от усвоения языкового материала и формирования навыков реплицирования на уровне фразы на первом этапе; усвоения диалогического единства при помощи визуальных опор на втором этапе, развития навыков объединения диалогических единств в микродиалог при помощи визуальных опор в ходе речевой практики на третьем этапе; к развитию умений создания самостоятельного англоязычного диалогического высказывания на уровне развернутого диалога при помощи визуальных опор (при необходимости) на четвертом этапе. Ожидаемый результат на каждом этапе обучения, заключается в способностях детей этой возрастной категории демонстрировать сформированные навыки и умения диалогического говорения. Таким образом, согласно ранее перечисленным этапам формирования и развития речевых навыков и умений иноязычного диалогического общения средних дошкольников серия рекомендуемых нами упражнений включает четыре группы игровых упражнений: упражнения на репликацию; упражнения на усвоение видов диалогического единства; упражнения на овладение диалогическим целым; упражнения, направленные на создание собственно диалога (расспрос, договоренность, обмен впечатлениями).

Выводы. Методическая организация серии упражнений нацелена на формирование коммуникативной компетенции средних дошкольников согласно этапам формирования диалога: диалогическое единство – микродиалог – диалог. Упражнения, ориентированные на отработку каждой фазы, представляют собой отдельную

серию игровых занятий. Реализуются учебные задания с учетом полного соотнесения диалогических структур со структурой диалогического единства.

Список литературы

1. Каменский, А. И. Основы интенсификации обучения иностранным языкам : лекц.-практ. курс / А. И. Каменский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Евпатория : [КФУ], 2014. – 112 с.
2. Doble, T. Approaches to Teaching Children / T. Doble // Practical English Teaching. – 2004. – Vol. 5. – No. 1. – P. 18-23.
3. Wright, A. Games for Language Learning / A. Wright. – CUP, 2017. – 106 p.

УДК 811.111'373.7

СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ А. П. ЧЕХОВА)

Ризаева Нияра Рашидовна

обучающаяся 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна

Аннотация. В статье предлагается структурно-грамматическая типология и количественная характеристика употребления фразеологических единиц в рассказах А. П. Чехова на основе составленной картотеки. Также предоставляется тематическая классификация принадлежности к соответствующим частям речи фразеологизмов из произведений писателя.

Ключевые слова: фразеологизм, классификация, номинативные фразеологизмы, коммуникативные фразеологические единицы.

Abstract. The article proposes a structural and syntactic typology and quantitative characteristics of the use of phraseological units in A. P. Chekhov's stories based on the compiled card-file. The thematic classification of belonging of phraseological units from the works of the writer to the corresponding parts of speech is also provided.

Key words: phraseology, classification, nominative phraseological units, communicative phraseological units.

Постановка проблемы. Фразеологическая наука на современном этапе ее развития характеризуется активизацией научной мысли к изучению структурно-грамматической типологии фразеологизмов, так как фразеологический ресурс современного языкознания отличается многообразием, и каждый аспект его исследования заслуживает особого внимания. Проблема исследования обусловлена разными дискуссиями в современной лингвистике к изучению структурно-грамматической характеристики фразеологических единиц. По мнению А. Н. Шевченко, «… важной задачей в области языкознания является изучение фразеологизмов, фразеологических единиц, поскольку они отражают национальную самобытность языка, являются составной частью современного русского языка и продолжает оставаться актуальным объектом лингвистических исследований» [7, с. 187]. Говоря о фразеологических единицах, нельзя не отметить, что одним из самых известных свойств фразеологизмов является их структурная неделимость. Также важно сказать, что элементы, входящие в состав фразеологического оборота, имеют друг с другом различные синтаксические и грамматические связи.

Необходимость выявления и анализа фразеологических единиц, представленных в рассказах А. П. Чехова, обусловливает актуальность нашего исследования.

Цель статьи – выявить особенности взаимодействия фразеологических единиц в структурном и грамматическом аспектах на материале рассказов А. П. Чехова.

Изложение основного материала. На стыке основных уровней языка в результате их тесного взаимодействия возникли так называемые промежуточные уровни – морфонологический, словообразовательный и фразеологический. Особое внимание заслуживает последний, потому что он составляет целостную семантико-структурную систему, единицы которой объединены определенными типологическими признаками: семантическая целостность, воспроизводимость в коммуникативных процессах. А. Н. Шевченко отмечает, что «… за последние годы ни одна отрасль лингвистической науки не привлекало к себе такого внимания языковедов, как фразеология. Это объясняется прежде всего большим семантическим, структурным и функциональным разнообразием тех единиц, которые воспринимаются как устойчивые соединения слов» [7, с. 187].

В фразеологической науке утвердились различные подходы к исследованию фразеологизмов: структурно-семантический, функционально-стилистический, генетический, этнолингвистический, культурологический и т.д. Однако продолжается дискуссия относительно объема фразеологии, не выработано единого подхода к классификации фразеологических единиц, немало проблем возникает с упорядочением терминов.

Особую роль в исследовании фразеологизмов занимает классификация, предложенная академиком В. В. Виноградовым [1, с. 143]. Изученная на основе синтаксических идей А. А. Шахматова с учетом результатов научных исследований швейцарского стилиста Ш. Балли, эта классификация по сути положила начало основы фразеологии как лингвистической дисциплины.

Следует отметить структурную классификацию Н. М. Шанского [6] и структурно-семантическую систему классификации фразеологических единиц, которую разработал А. В. Кунин [2]. А. В. Кунин на материале английского языка выделены четыре основные структурно-семантические типы: а) номинативные (фразеологизмы, которые означают предметы, явления и тому подобное); б) номинативно-коммуникативные (к ним относятся глагольные фразеологизмы, которые могут трансформироваться в предложение при употреблении глаголов в пассивном состоянии); в) междометные и модальные (фразеологизмы, которые выражая эмоции, волеизъявления и тому подобное, не имеют предметно-логического значения); г) коммуникативные (фразеологизмы со структурой простого и сложного предложения, в частности пословицы и поговорки) [2, с. 296].

При анализе структурных особенностей фразеологических единиц за основу была принята классификация А. В. Кунина, согласно которой мы выделили два структурных типа фразеологизмов: 1) фразеологические еди-

ницы со структурой словосочетания: глагольные фразеологизмы; субстантивные фразеологические единицы; адъективные; адвербиальные; междометные; 2) фразеологические единицы со структурой предложения [2, с. 43] и выделили номинативные и коммукативные фразеологические единицы.

Наше исследование было осуществлено в несколько этапов. Первый этап – это выборка фразеологизмов из рассказов А. П. Чехова (проанализировали 23 рассказа). Общее количество фразем составляет 81единицу. Второй этап работы заключался в классификации фразеологических единиц с разными подходами.

К фразеологизмам, которые А. В. Кунин определил к группе номинативных фразеологических единиц, относятся устойчивые сочетания, которые называют какое-либо явление действительности, а также выступающие в роли того, или иного члена предложения, например: «Девчонка она была малая, без всякого понятия, дороги не знала и бежала так, *куда глаза глядят»* [4, с. 25]; «Один из партнёров, когда расплачивались, сказал, что у Никитина *куры денег не клюют*, очевидно, намекая на приданое» [5, с. 25].

К группе коммуникативных фразеологизмов отнесены фразеологические единицы, представленные целыми предложениями, которые могут использоваться самостоятельно, или же, как часть сложного предложения. Например: «Чиновные желудки сжались от горя: *голод не тетка*, а на подлом гвозде висела кунья шапка» [4, с. 98]; «Неизвестно ещё, удастся ли. Насчёт Афона *бабушка ещё надвое сказала*, хотя съездить очень хочется» [4, с. 134].

Ко второй группе фразеологизмов, которые равносильны сочетанию слов, мы отнесли следующие структурно-грамматические модели: фразеологизмы, состоящие из имени прилагательного и имени существительного. Имя существительное и прилагательное бывают равноправны по значению, оба в равной степени образуют смысл фразеологизма, например: «Простояв *битый час* на холодной лестнице и теряясь в догадках и предположениях, мы страшно озябли и порешили отбросить малодушный страх и, разбудив коридорного, пойти с ним в комнату доктора» [5, с. 29]. Главным элементом является имя существительное, а имя прилагательное употребляется как второстепенный член, который имеет эмоционально-экспрессивный характер. Например: «Вот мы и без двух! А тебе бы, *садовая голова*, с Погарнина (шуточное название карты) ходить» [4, с. 49]; «В 8 час вечера подъезжаем к названному учреждению, у подъезда *столпотворение вавилонское*, это жаждущие попасть протиснулись кой-как» [4, с. 311].

Следующий вид фразеологического оборота: имя существительное + форма родительного падежа имени существительного. Данные фразеологизмы по семантике и выполняемым синтаксическим функциям аналогичны именам существительным, например: «Если бы показания глаз имели большую силу, чем свидетельства разума, то *пальму первенства* в мудрости пришлось бы присуждать несомненно орлу» [4, с. 265]; «Природа вложила в русского человека необыкновенную способность веровать, испытующий ум и *дар слов*, но всё это разбивается в прах о беспечность, лень…» [4, с. 190]. Чаще всего слова в подобных сочетаниях равноправны по значению.

К группе фразеологических сочетаний имени существительного, а так же предложно-падежной формы имени существительного, мы отнесли такие фразеологические единицы, которые в лексико-грамматическом аспекте сходны с именами существительными, в других подчинённых элементах неизменны, а ключевые компоненты создают разнообразные падежные формы, при этом имея закреплённый порядок элементов, например: «Его песнь зажжет сердце неприступной, окно уступит напору маленькой ручки, послушной сердцу, и - *дело в шляпе* с широкими полями» [4, с. 314]; «Говорят, бывают *калифы на час*, но вот в богоспасаемом городе Глупове…» [4, с. 145].

Фразеологические обороты могут иметь структуру предлога в первой части, имя прилагательное во второй и имя существительное в третьей. Подобные фразеологизмы по лексико-грамматическому значению, а также синтаксической роли в предложении, равнозначны наречиям. Такие фразеологизмы равноправны по значению и имеют закреплённый порядок компонентов, например: «Охотники улыбнулись все разом и захлопали от восторга в ладони. Все почувствовали себя *на седьмом небе»* [4, с. 17]; «Теперь пришел его час, и он тоже умирал *со спокойной совестью»* [4, с. 157].

К группе фразеологизмов, имеющих падежно-предложную форму имени существительного, затем форму родительного падежа имени существительного, мы отнесли такие наречные или определительные сочетания, которые имеют в данных фразеологизмах фиксированный порядок места элементов фразеологического оборота, например: «Я, например, его *во веки веков* не забуду, потому, кроме зла, ничего от него не видел» [4, с. 160]; «Он *до глубины души* был предан своему честному долгу, не щадил сил, не спал ночей, был бескорыстен, неподкупен...» [4, с. 289].

Следующую группу составили фразеологические сочетания с предложно-падежной моделью имени существительного и предложно-падежной формой имени существительного. Фразеологические единицы данного вида, исходя из лексико-грамматической роли, а также по синтаксическим функциям, характерны наречиям. В такого рода фразеологизмах имена существительные повторяются, а слова, которые образуются, равнозначны по семантике, и также имеют фиксированное положение, например: «Вы сами много пишете, а потому поймете человека, который пишет *от зари до зари*: нет времени» [4, с. 281]; «Ганичев взял у него районку и все четыре полоски просмотрел *от корки до корки*» [4, с. 346].

Фразеологические сочетания глагола с именем существительным чаще всего бывают глагольно-предикативными и в предложении выполняют синтаксическую функцию сказуемого, имеют не фиксированный порядок элементов и их соответствия, по значению могут различаться, например: «Большинство наших конкурентов, желая завлечь к себе покупателей, *закидывает удочку* в виде премий» [4, с. 177]; «…и все они были далеки от намерения *пускать здесь корни*, все собирались на материк…» [4, с. 196].

К группе фразеологизмов со структурой глагола и наречия относятся такие обороты, которые выступают

как глагольные, и выполняют синтаксическую роль сказуемого; элементы этого типа единиц семантически равнозначны, их расположение может быть как прямым, так и обратным, например: «Ей казалось, что всё уже пропало, что неправда, которую она сказала для того, чтобы оскорбить мужа, *разбила вдребезги* всю ее жизнь» [4, с. 313]; «Выстрел этот скажет мне, что мои усилия *не пропали даром*» [4, с. 98].

Надо отметить, что в корпусе выборки зафиксированы фразеологические единицы вида деепричастие и имя существительное. Такие устойчивые сочетания сходны с наречием, в предложении выполняют роль обстоятельства. Имеют фиксированный порядок слов, например: «… с тех пор, как вы начитались повестей, вам стало стыдно брать, и вы мечетесь из стороны в сторону, меняете, *очертя голову*, мужчин и, чтобы оправдать эту сумятицу, заговорили о ненормальностях брака» [4, с. 53]; «У Андрея Ефимыча не хватило характера настоять на своем, и он скрепя сердце поехал в Варшаву» [4, с. 78].

В модели фразеологические сочетания с конструкциями и с сочинительными союзами части фразеологического оборота выступают как однородные члены предложения, которые выражаются посредством слов одной и той же части речи. Они имеют закреплённое место элементов в сочетании», например: «Александр *целиком и полностью* отдал себя на милость Суворину» [4, с. 153]; «…толковали об Иванове *вкривь и вкось* как о человеке безнравственном, бесчестном…» [4, с. 141].

Следующий вид – это конструкции с подчинительными союзами. Данные фразеологические единицы стоит относить к наречным фразеологизмам, поскольку они имеют строго фиксированный порядок элементов и обязательно союз в начале, например: «После смерти отца он иногда бывал у меня, встречался на улице и в один прекрасный вечер вдруг – бац – сделал предложение… *как снег на голову*» [5, с. 203]; «Вот уж кому пристало генеральство, *как корове седло!*» [4, с. 374].

В корпусе нашей выборки имеются также фразеологические обороты, имеющие в основе конструкцию с отрицанием не. Такие фразеологизмы относятся к глагольным или наречным, и являются в предложении сказуемым или обстоятельством. Элементы в данном случае равноправны по значению и имеют фиксированное расположение, например: «Вообще, тебе надо выскакивать, *не щадя живота*» [4, с. 72]; «И чем больше она говорила и чем искреннее улыбалась, тем сильнее становилась во мне уверенность, что я уеду от нее *несолоно хлебавши*» [4, с. 332].

Выводы. Изложенное позволяет прийти к выводу о том, что многочисленную группу составили коммуникативные фразеологические единицы, для которых характерны определённые виды фразеологизмов, в зависимости от структуры устойчивого оборота. Немного в меньшем количестве были выделены номинативные фразеологические единицы, называющие какое-либо явление действительности. Самой распространенной среди рассматриваемых моделей стала группа фразеологических единиц, состоящих из имени прилагательного и имени существительного в количестве 36 единиц, затем фразеологизмы со структурой: глагол + существительное (27 единиц) и устойчивые единицы с отрицательной частичкой не в количестве 18 единиц.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов. – Москва, 1986. – 342 с.
2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : уч. пособ. / А. В. Кунин. – 3-е изд., стереотип. – Дубна : Феникс, 2005. – 448 с.
3. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – Москва : Русский язык, 1986. – 543 с.
4. Чехов, А. П. Рассказы / А. П. Чехов. – Москва : Русский язык, 1989. – 360 с.
5. Чехов, А. П. Повести и рассказы / А. П. Чехов. – М Москва : Никея, 2014. – 320 с.
6. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для филол. фак. / Н. М. Шанский ; предисл. Т. А. Бобровой. – 6-е изд. – Москва : URSS : ЛИБРОКОМ, 2012. – 266 с.
7. Шевченко, А. Н. Особенности древнегреческих фразеологизмов / А. Н. Шевченко // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды науч.-практ. конф. (г. Евпатория, 20 мая 2015 г.). – Симферополь : ИП Бровко А., 2015. – С. 186–188.

УДК [81'373.612.2:821.161.1]-09

ЛЕКСИЧНЕ НАПОВНЕННЯ МЕТАФОРИЧНИХ СТРУКТУР І. ДРАЧА

Сіденко Сергій Олегович

студент 4 курсу кафедри філологічних дисциплін і методик їх преподавания
Євпаторійського інституту соціальних наук (філіалу) ФДАОЗ ВО «КФУ ім. В. І. Вернадського

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко Алла Миколаївна

Анотація. У статті розглядається лексичне наповнення метафоричних структур І. Драча. У ході дослідження розглянуто власні імена людей; географічні назви; антропо- і зооморфізми; лексеми, які належать до групи космічних тіл; назви рослин та слова із вказівкою на рослинний світ; поняття, пов'язані зі стихією води.

Ключові слова: метафора, генітивна метафора, лексичне наповнення, лексична сполучуваність.

Abstract. The article deals with the lexical content of the metaphorical structures of I. Drach. The study examines the proper names of persons; geographical names; anthropo- i zoomorphism; lexemes belonging to the group of cosmic bodies; the names of plants and words with reference to the vegetable world; the notions associated with the element of water.

Key words: metaphor, genitive metaphor, lexical content, lexical collocability.

Постановка проблеми. Вивчення метафор є актуальною лінгвістичною проблемою, оскільки в останні десятиліття процес утворення метафоричних структур протікає досить інтенсивно. Метафори сприяють формуванню нових суспільних установок, вони широко використовуються в різних сферах людського спілкування.

Мета дослідження – вияв лексичного наповнення метафоричних структур у творах І. Драча.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення лексики ґрунтується на зв'язку і взаємовідношеннях двох позицій – мови і культури, де для першої принципово значущим є слово з універсальною в певному роді для тієї чи іншої мови семантичної наповнюваності, а для другої, відпо-

відно, слово, яке набуває відповідне соціокультурне тло.

У кожній мові функціонує такий унікальний феномен, як метафора, який, з одного боку, відображає унікальні та універсальні характеристики мовної одиниці, а з іншого, співвідноситься з безліччю інших явищ і, відповідно, має універсальні особливості. Метафоричні структури як мовні одиниці займають в мові особливе місце. Вони використовуються в багатьох сферах людського життя, їх поширеність, образність, утворення і згасання привертають увагу мовознавців у різних сферах лінгвістики.

У даній роботі представлено дослідження лексичних особливостей метафоричних конструкцій, використовуваних І. Драчем в поетичних творах. Сучасне вивчення метафоричної лексики та її лінгвістичної природи пов'язано з дослідженням її як форми існування значення слова, як способу прояву синтаксичної семантики і як способу передачі сенсу під час комунікації.

На думку Л. Ю. Тихої, однією з центральних стилістичних рис метафори та її переваг над іншими засобами художнього мовлення називають те, що вона дозволяє стисло, з надзвичайною економією мовних ресурсів створювати багатогранні, пластичні образи, одним словом, охоплювати не тільки зіставлювані поняття, але й асоціативні ряди, пов'язані з ними [2].

Дослідниця відзначила, що найактивнішою групою лексем, що стають основою художніх образів, є ключові слова, характерні для поетичних текстів І. Драча, репрезентовані групами на зразок: власні імена людей, географічні назви, антропо- і зооморфізми, лексеми, які належать до групи космічних тіл, назви рослин та слова із вказівкою на рослинний світ, поняття, пов'язані зі стихією води. Численну групу метафор становлять сполуки, в яких семантичне ядро становлять кольороназви. Для ідіостилю І. Драча характерні метафори з актуалізованою семантикою кольору [3].

Лексичне наповнення містить генітивна , що реалізується у дво- або трикомпонентних моделях зі значенням: а) «*щось має ознаки істоти*» [1], наприклад: очі моря – «… *море має очі»* [1], горло річки – «… *річка має горло»* [1]; б) «… *щось нагадує щось*» [1]: за формою, наприклад: грона хмар – скупчення хмар нагадують грона, по тунелях трави – проміжки між травою схожі на тунелі; за функціями: *віри дерева* [1] – віра нагадує дерево (бо із чогось виростає), *вух локатори* [1] – вуха нагадують локатори (вловлюють інформацію), *мішок світової пам'яті* [1] – світова пам'ять, як мішок, вміщує багато інформації (образ формується на основі семи «глибина», «місткість»), *бетон вселюдської кривди* [1] (на основі семи «міцність», «твердість») – вселюдська кривда нагадує бетон (така ж важка, могутня); за формою і функціями: *котячі очі електрички* [1] – фари електрички нагадують очі кота, *зірок маховики* [1] (на основі семи «рух») – зірки рухаються й нагадують маховики, ручай коси густої (на основі «плинність») – коса нагадує ручай [4].

Зокрема, на персоніфікованій ознаці досить часто будуються метафори, які малюють пейзажі, інтер'єри, наприклад: «А там, де мене чекають, *рипає хвіртка* тоскно і небо вовняним шарфом *кутає шию* од вітру» [5].

Власні імена людей як смислові центри метафор автор вживає з різною метою, зокрема, як: 1) узагальнення у множинній формі: «*І згорають на попіл Танасини, Горпини, Ликери – / Чорні птиці нудьги у скажених мартенах років*» [1]; 2) метафоризовані загальні назви: «*Немає народів-каїнів, / То й немає народів-авелів»* [1]; 3) як елементи звукової організації поетичного тексту: «*Я – Оксана, вічна твоя рана, / Журна вишня в золотих роях, / Я твоя надія і омана, / Іскра не роздмухана твоя*» [1].

Географічні назви функціонують як: 1) художнє відтворення історичних подій: «*А що там клекоче крізь погар-пожар?! Начинений людом лихий Бабин Яр»* [1]; 2) звукова організація поетичного тексту: «*Ген оболонки Оболоні. / Стоять там хмари на припоні… тощо. До цієї групи власних назв зараховуємо й топонім Україна»* [1]. Прийом персоніфікації увиразнює функцію цієї назви як активної діючої істоти: «І *біжить до сина Україна / Одганяти знавіснілу смерть»* [1].

Антропоморфізми наявні у поетичних текстах і мають у сполуках цієї групи показові ключові слова: а) засоби портретної характеристики: «… *щоки неба»* [1] б) назви активних дій людини: «*Тікають пустирі, розум бродить»* [1], в) назви дій, процесів, що характерні для власне живого: «*Дивилась ніч, дихають суниці»* [1].

У зооморфізмах наявні: а) родові назви: «*І пташеням заглядав я в наодеколонений дядьків рот»* [1]; б) назви видових понять: «*Я – жайвір по натурі, Чорнота падучим круком висла, ошаліла»* [1]; в) номінації, пов'язані із світом тварин: «*Стоять хмари на припоні, Пащі конституцій»* і под. [1].

До назв космічних тіл відносяться: *зоря (зірка).* Часто це персоніфікований образ, на що вказують відповідні дієслова: «… *зоря тихо плаче»* [1]. Різнопланові авторські означення до ключового слова «зоря»: *іржаві зорі, гіркі зірки* [1]. Сонце місткий образ авторської поезії. У художніх словесних картинах І. Драча сонце – це: а) природна реалія: «… *вже іній сонце розпина»* [1], б) символ творчості: «… *бунтують хвилі – думи і слова, і сонце генія стоїть в зеніті* [1], в) символ життя: «… *і в чорний кратер чорної біди* / За сонцем сина все ж послала мати» [1], г) активна істота: «… сонце <…> *спало на хмарі вгорі»* [1] тощо. Місяць найчастіше вживається як антропоморфний образ: «… *місяць мчить», «…місяць зирить»* [1] і под.

Усі перелічені ключові слова об'єднані одним спільним вербалізованим поняттям «небо». В авторській поезії лексема-образ «небо» функціонує як назва живої істоти: «*небо стогне», «небо біжить»* [1]. Проте, є чимало конструкцій, де небо – об'єкт, над яким чи з яким виконується дія*: «… били у небо словом*, *Збирались в небі сльози»* [1].

Найпомітнішою рисою мовностилістичної манери І. Драча є постійне розмаїття метафор, які ґрунтуються на зміщенні, порушенні звичних норм лексичної сполучуваності. Завдяки цьому досягається ефект новизни поетичних уявлень і образів: «… *дощів поламані хребти*» [1], «… *вітер суглоби доріг хусткою вітер*» [1], «… *сонце тополю тягне до неба за вуха зелені*» [1], «… *агресія помідорів*» [1] тощо.

Висновки. Таким чином, вивчення мови поетичного твору відноситься до важливих філологічних дослі-

джень. Лексичне наповнення метафор висловлює якісні ознаки предметів, дій через експресивно-оцінну функцію. Спостереження за функціонуванням метафоричних одиниць у поетичних текстах І. Драча дозволяє виявити найактивнішу групу лексем, що стають основою художніх образів. Такими є ключові слова на позначення власних імен людей, географічних назв, антропо- і зооморфізмів, космічних тіл, назв рослин, що характерні для поезії і складають гаму виразних засобів, які цілеспрямовано використовуються майстром слова при створенні уявного світу з метою впливу на читача. Метафори у віршах служать для відтворення в текстовому матеріалі національного історичного колориту і ще більше посилюють виразність твору.

Список літератури

1. Драч, І. Клуб поезії [Електронний ресурс] / І. Драч. – Режим доступу : http://www.poetryclub.com.ua/metrs.php?id=20&type=tvorch.
2. Тиха, Л. Ю. Метафора в поетичному дискурсі Івана Драча : автореф. дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л. Ю. Тиха. – Київ, 2007. – 19 с.
3. Коробчинська, Л. А. Розмовна і просторічна лексика української мови та її ремаркування в словниках / Л. А. Коробчинська // Лексикографічний бюлетень. – Київ : Вид-во АН УРСР, 1963. – Вип. IX. – С. 41–54.
4. Макс, Б. Метафора / Б. Макс // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 153–172.
5. Пустовит, Л. Е. Лексико-семантическая структура метафоры : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.02 «Русский язык» / Л. Е. Пустовит. – Киев, 1979. – 26 с.

УДК 81’373.2

ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Спицына Регина Олеговна

Студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Аннотация. В данной статье мы рассмотрели понятия ономастической лексики и охарактеризовали ее особенности, проанализировали её терминологический аппарат в языковедческой науке.

Ключевые слова: ономастика, ономастическая лексика, ономастическое пространство, урбанонимика, антропонимия, ононимы.

Abstract. In this article we examined the concepts of onomastic vocabulary and characterized its features. Its terminological apparatus in linguistics has been analysed.

Key words: onomastics, onomastic lexicon, onomastic space, urbanonymy, anthroponymy, onyms.

Постановка проблемы. Филология включает в себя много смежных дисциплин, которые углубляются в те или иные области лингвистических учений. Среди них выделяется ономастика, предметом анализа которой являются названия различных географических объектов, антропонимы, зоонимы и другие, их происхождение и динамика изменения. По мнению Ю. К. Картавой, «ономастика < > как раздел языкознания является синтетической лингвистической дисциплиной, которая обладает собственной терминологией, проблемами, историей и частными методами исследования» [1, с. 94]. Особый интерес учёных вызывает урбанонимика, так как её проблемное поле многоаспектно и продолжает расширяться, имея хорошие перспективы развития в филологической науке.

В существующих лингвистических исследованиях онимного пространства проблема статуса и типологии урбанонимов рассматриваются И. А. Воробьёвой, Г. А. Кривозубовой, М. Н. Морозовой, Л. З. Подберёзкиной, Н. В. Подольской, Е. Ю. Поздняковой, Н. А. Прокуровской, А. В. Суперанской, Л. А. Шкатовой и др.).

Цель статьи – раскрыть понятия и особенности ономастической лексики.

Изложение основного материала исследования. Имена собственные образуют группу имён существительных, которые противопоставлены именам нарицательным по своим функциональным признакам и свойствам в грамматике. Имена собственные используются для обозначения широкого и разнообразного круга предметов, явлений, понятий.

Ономастика – это раздел языкознания, изучающий различные виды и способы именования единичных объектов и функционирование этих наименований, группируя их по общим признакам и отношениям и определяя функционирование их в современном мире. Такие языковые единицы называются «имена собственные», или «онимы». В обширном ономастическом пространстве языка выделяется несколько классов имён, обозначающих как живые, так и неживые единичные объекты.

Если касаться собственно лингвистического контекста, в котором следует воспринимать ономастику, то необходимо отметить, что она напрямую соприкасается с: а) лексикологией как наукой о лексическом составе языка; б) семантикой как наукой о языковых значениях, что подтверждает обращение, скажем, к учебнику; с) этимологией как лингвистической дисциплиной, занимающейся проблемами происхождения слов [9, с. 8].

Итак, объектом исследования является ономастика. Прибегая к этой науке, мы сталкиваемся с рядом феноменов: первый из них – совокупность имён; второй – практика их социального использования; третий – рефлексия по поводу первого и второго, на основе которой возникают предпочтения и даже мода на разные типы имён собственных; теория ономастики и ономастическая политика, которая в идеале должна опираться на теорию.

Ономастика охватывает круг следующих частных проблем, включённых в состав общетеоретической научной проблематики. Это такие проблемы, как специфика собственного имени в структурно-языковой и семантической характеристике, её отличие от нарицательного имени; какое место она занимает в ономастической лексике и в системе языка; проблема однородных единиц ономастики (слов, сочетаний слов и др.), их сходства и различия между разрядами и видами (антропонимами, топонимами, урбонимами и др.), проблемы классификации (экстралингвистические и внутрилингвистические основания), а также границы, которые называют «ономастическим пространством», в частности вхождения и не вхождения в состав ономастической лексики

этнонимов, номенклатурных названий какой-либо отрасли, науки, техники, искусства, например, терминов родства, видов растений и др.; их возникновение и закономерности в развитии имён, роль внутриязыковых по отношению к языку факторов в их эволюции и т.д. [4, с. 5].

Ономастические знания можно распределить между: 1) общей или теоретической ономастикой и 2) частными ономастиками, т.е. ономастиками отдельных языков или групп языков [4, с. 5].

Ономастика в общем виде – наука, изучающая имена собственные сами по себе, без их связи и принадлежности с определёнными народами и их речевыми особенностями, их динамику во времени и пространстве [3, с. 5]. Предметом рассматриваемой науки является лингвистическая сущность имени собственного, его отличие от других языковых категорий, закономерности их возникновения, развития и функционирования и др. Рассматривая не универсальные или рационально языковые ономастические черты, ономастика как наука выясняет общеономастические закономерности для более глубокого понимания их структурно-языковых и функциональных особенностях.

Ономастическое пространство представлено частью действительности, именованной различными онимами. Мышление современного человека можно назвать антропоцентрическим, отсюда в центре ономастического пространства оказывается антропонимия, то есть человек и его многочисленные наименования. Зоонимия занимает второстепенное, но важное место в ономастическом пространстве, так как животный мир, особенно в лице четвероногих любимцев, постоянно присутствует в нашей жизни. Также человек, проводя свою жизнь в определённом пространстве, безусловно, онимически определяет и его разные географические фрагменты – от материков до горного ручья. Этот многочисленный класс онимов называется «топонимия». Нынешнее общество является урбанизированным, так как важной и наиболее распространённой средой обитания человека является город. Городская ономастика, или урбаномика, сформировалась в сложную и динамично меняющуюся систему [9, с. 12].

Ономастическое пространство обладает меняющимся характером, т.е. мир собственных имён, размещённых вместе с именуемыми предметами в окружающем нас мире, а также в вымышленном пространстве, представляет собой непрерывное и незаметное движение сменяющихся типов. Имена смежных ономастических полей, как правило, зависят друг от друга и тесно связаны между собой. Поэтому, взятые отдельно друг от друга, они оказываются непонятными и немотивированными, хотя и могут быть выделены внутри ономастического пространства [7, с. 101].

Топонимы – собственные названия больших и малых географических объектов. Они необходимы человеку для ориентации в пространстве и изучаются в топонимике, разделе ономастики. Это названия стран, географических районов, гор, равнин, рек, озёр и т.д. Отдельно выделяются названия городов, сёл, посёлков, деревень, различных городских объектов, которые объединены в урабонимы [6, с. 300].

Язык современного города можно представить как сложный лингвистический, лингвокультурный и лингвосоциальный феномен, являющийся предметом изучения достаточно нового языковедческого направления – урбанолингвистики. Согласно определению Е. Н. Степанова, «урбанолингвистика – это направление языкознания, которое возникло вследствие взаимодействия социальной и региональной лингвистики с целью исследования городского лингвистического пространства» [8, с. 13]. В урбанолигвистике «языковое пространство города, выделенное по территориальному принципу, представляется частью языкового пространства как сферы существования языка в его различных реализациях» [2, с. 30].

Несомненно, что языковое городское пространство имеет неоднородный состав в связи с тем, что в нём одновременно в обиходе используются такие элементы, как литературная разговорная речь и просторечие, городские сленг, жаргон и арго, официальные наименования различных городских объектов и их разговорно-обиходные названия. Все языковые элементы, принадлежащие конкретному городу, взаимодействуют друг с другом, и образуют сложную единую систему. И эта система представляет интерес не только для лингвистов, но и историков и культурологов: языковая картина любого города свидетельствует об исторических вехах, культурных традициях, социальных изменениях и т.д. Наименования внутригородских объектов составляют ряд онимов, обозначаемых общепризнанным термином урбанонимы (урбонимы), и исходя из этого являются объектом не только раздела урбанолингвистики, но и современной науки ономастики.

Круг используемых в обиходе урбанонимов активно расширяется, что позволило ономатологам сгруппировать их по типам и обозначить определёнными терминами. В зависимости от объекта наименования урбанонимы дифференцируют на городские топонимы (хоронимы и годонимы), имена сооружений (ойкодонимы, экклезионимы) и имена заведений (эргонимы – фирмонимы, эмпоронимы, трапезонимы и др.) [5, с. 83].

Выводы. Ономастика входит в состав лингвистической науки и изучает имена собственные, их возникновение и функциональную специфику, пути развития, связи со всеми уровнями языка. Ономастика имеет важное теоретическое и прикладное значение, так как она позволяет выявить особенности культурно-исторического развития общества. Урбанонимика входит в состав ономастики и изучает языковое пространство города, которое, в свою очередь, группируется в зависимости от изучаемых названий городских объектов.

Список литературы

1. Картавая, Ю. К. Ретроспектива исследования ономастики русского языка / Ю. К. Картавая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2016. – № 7 (61) : в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 94-96.
2. Курбанова, М. Г. Эргонимы современного русского языка в коммуникативнопрагматическом аспекте / М. Г. Курбанова // Гуманитарные Исследования : Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – 2012.– № 1 (41). – С. 29-35.
3. Матвеев, А. К. Ономастика и ономатология: терминологический этюд / А. К. Матвеев // Вопросы ономастики. – 2005. – № 2. – С. 5–9.
4. Махотин, Б. А. К живым истокам. Смоленщина в географических названиях / Б. А. Матохин. – Смоленск : Московский

рабочий. Смоленское отделениение, 1989. – 127 с.
5. Отин, Е. С. Номинативные процессы в русской эргонимии XX века: (названия промышленных предприятий, акционерных обществ и фирм) / Е. С. Отин // Актуальные вопросы теории языка и ономастической номинации : сб. науч. тр.– Донецк, ДонГУ, 1993. – С. 83–84.
6. Русский язык. Школьный энциклопедический словарь / под ред. С. В. Друговейко-Должанской, Д. Н. Чердакова. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2014. – 584 с.
7. Соколова, Т. П. Русская ономастика и ономастика России / Т. П. Соколова // РЯШ. – 1995. – № 6. – С. 101–102.
8. Степанов, Е. Н. Структурно-функциональная модель урбанолингвистического исследования в Украине / Е. Н. Степанов // Мова : Науково-теоретичний часопис з мовознавства. – № 15. – Одеса : Астропринт, 2010. – С. 13–19.
9. Шмелева, Т. В. Ономастика : учеб. пособие / Т. В. Шмелева. – Славянск-на-Кубани : Изд. центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. – 161 с.

УДК 82-1/-9

ПОЭТИКА ДЕТЕКТИВНОГО РОМАНА

Степанова Ася Денисовна
студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Акимов Эрнест Борисович

Аннотация. Статья посвящена вычленению особенностей поэтики детективного жанра, установлению роли и значимости данного жанра, анализу характерных черт заимствования на основе этимологического анализа.

Ключевые слов. Поэтика, детективный жанр, детективный роман, особенности жанра.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the poetics of the detective genre, the role and importance of this genre, the analysis of the characteristics of detective poetics and the history of the passage of this genre.

Key words. Poetics, detective genre, detective novel, features of the detective genre.

Постановка проблемы. Детективный жанр развился в мировой литературе относительно недавно. Данный жанр быстро завоевал сердца читателей, ибо представляет собой уникальное литературное сочетание: захватывающий сюжет, колоритный образ сыщика, относительно небольшой размер повествование и загадку, которую читатели должны разгадать совместно с детективом. Несмотря на проведенные исследования, данный жанр нуждается в более подробном и всестороннем исследовании.

Цель настоящего исследования в выявлении особенностей поэтики детективного жанра.

Изложение основного материала исследования. Детектив (от лат. detego – «разоблачать») – это особый литературный жанр, в котором изображают процедуру исследования преступления, главным свойством детектива является неотъемлемое наличие и раскрытие тайны. Термин «детектив» зародился в Соединенных Штатах Америки во второй половине девятнадцатого века, слово «детектив» было в первый раз употреблено писательницей Анной К. Грин в своих романах [1, с. 1]. Однако родоначальником детективного жанра принято считать Эдгара Алана По, который выделил и утвердил одно сюжетообразующее направление, по присутствию или отсутствию которого в художественном произведении устанавливается принадлежность к детективному жанру: изображение процесса выявления преступления [Там же].

Произведения Э. А. По в то время назывались логическими, ибо считалось, что они направлены на развитие логики читателя, который должен угадать преступника, до того, как сыщик сам его раскроет. Существует концепция согласно которой истоки детективного жанра берут начало в библейских мифах, кроме того элементы детективного жанра можно встретить у писателей нового времени – Диккенса, Достоевского, однако данная концепция не способствует пониманию специфики жанра детектива [1].

Детективному жанру свойственна своеобразная поэтика, которая позволяет отметить данный жанр среди остальных. Повествование базируется на свойственных жанру событиях, как преступление, расследование, разгадку, сформированных на основании установленного принципа [1; 2; 3]. Н. Н. Вольский [3] наряду с наличием тайны устанавливает также три признака, характерных для детективного жанра: 1) углубленность в привычный уклад жизни. Читатель обязан осознавать «норму». Под «нормой» понимается привычные для человека мотивы поведения, общественная мораль, а также обыкновения и условности, характерны для социальных ролей героев; 2) шаблонность поведения персонажей. Герои в существенной степени лишены индивидуальности. Они - не личности, а социальные роли; 3) наличие особенных правил поведения. Как образец можно привести запрет определенных персонажей быть преступником: следователь, повествователь, родные и близкие жертвы, государственные деятели, священники. Для рассказчика и сыщика этот запрет абсолютен, для других персонажей автор может снять его, но тогда он обязан дать понять читателю и указать на них в процессе повествования. Из этого следует, что немаловажным компонентом поэтики детективного жанра является некое определенное построение сюжета [3]. Однако следует распознавать определения «сюжет» (события, обрисовываемые в том порядке, в каком о них узнает читатель) [1] и «фабула» [1] (очередность происшествий в их непосредственном развитии). Зачастую, в детективах фабульную сторону восстанавливает сыщик в финальной части романа.

Традиционной формой детектива принято считать новеллу [1]. Данная форма напрямую сопряжена с сюжетом, потому что, с помощью введения добавочных направлений следствия, детальной экспозиции, детальному отражению поступков того или иного персонажа, она может достичь размера повести или романа. Совместно с этим, из жанра новеллы детектив перенял высокоупорядоченную сюжетную схему, конструкция которой предполагает сжатое описание тайны с последующим разоблачением, а кроме этого и непредвиденный фабульный поворот, внедренный для введения читателя в замешательство и резкую смену подозреваемого [3].

Б. Берхт писал о детективном жанре: «У него есть своя схема, и силу свою он проявляет в ее вариациях. Делая библиотеку в имении лорда местом убийства, ни один автор детективного романа не испытывает ни ма-

лейших угрызений совести в связи с тем, что это в высшей степени неоригинально. Хороший автор детективного романа не вкладывает слишком много таланта в разработку новых характеров или в придумывание новых мотивов преступления. Тот, кто, узнав, что десять процентов всех убийств происходит в доме священника, воскликнет: «Вечно одно и то же!» – тот не понял сути детективного романа. С таким же успехом он мог бы в театре уже при поднятии занавеса воскликнуть: «Вечно одно и то же!» Существует множество схем детективного романа, важно только, чтоб это были именно схемы» [2, с. 305].

Н. Н. Вольский [3] считает логику еще одной основополагающей особенностью детективного сюжета. Присутствие грамотно выстроенной тайны необходимо, и если в ее разрешении присутствуют логические несоответствия либо это недостаточно аргументировано, то сюжет детектива построен неверно. Загадка обязана быть не только правильно сформированной, но и захватывающей, для того что бы писатель имел возможность беспрепятственно вставить в повествование всевозможные отступления, не опасаясь, что интерес читателя перейдет на них. Отступлениями могут быть подробно построенные рассказы о жизни персонажей, отображения окружающей среды с целью наиболее полного погружения в произведения, пространная ретроспектива и т.п. Сформированное Н. Н. Вольским определение наиболее полно характеризует этот жанр: «Детектив – это литературное произведение, в котором на доступном широкому кругу читателей бытовом материале демонстрируется акт диалектического снятия логического противоречия (решения детективной загадки). Необходимостью наличия в детективе логического противоречия, тезис и антитезис которого одинаково истинны, обусловлены некоторые характерные особенности детективного жанра – его гипердетерминированность, гиперлогичность, отсутствие случайных совпадений и ошибок» [3, с. 19].

Немаловажным отличием детективного жанра является характерная система героев. Данному жанру свойственна канонизация персонажей [1]. В большей части произведений обязательно присутствие «однозначных героев». Их характерной чертой является безотносительная неизменность, это совсем не означает, что персонажи штампированны. Это лишь одна из тех отличительных черт детектива, которая довольно зачастую встречается у разных авторов, что стало одним из признаков жанра. Таким героем может быть частный сыщик, для которого разоблачение преступника – смысл существования. Это конкретный в профессиональном и человеческом плане персонаж, который будет производить расследование дело не ради награды, а порой и вовсе безвозмездно. Сыщик одарен исключительными возможностями и талантами, и выделяется его среди прочих. Его персона – центральная в каждом детективном произведении. Одни из самых прославленных частных детективов – это Шерлок Холмс А. К. Дойла, мисс Марпл и Эркюль Пуаро, А. Кристи, Дональд Лэм и Берта Кул Э. С. Гарднера. Зачастую автор вводит дополнительную фигуру – помощника. Как правило, он непосредственно в расследовании не участвует, а только достает необходимую информацию, иногда по совместительству являясь рассказчиком произведения. Самым известным компаньоном сыщика навсегда останется доктор Уотсон, но не он единственный литературный персонаж с подобной судьбой. В романах С. Гарднера вместе с детективом Перри Мейсоном дела расследует его секретарь и ассистент Делла Стрит. У А. Кристи вместе с Эркюлем Пуаро преступления разбирает Капитан Гастингс.

Традиционным для данного жанра тандем можно отметить как «подлинные» герои. Сыщику и его сподвижнику достается больше внимания, нежели клиентам и предполагаемым убийцам. Однако их личности пишутся автором однобоко: писатель старается создать врезающийся в память облик с малочисленными, но индивидуальными и колоритными чертами. Ю. Щеглов [4] считает, для каждого персонажа существуют его отличительные атрибуты, например, курительная трубка мистера Холмса и его игра на скрипке, рукоделие и платочки мисс Марпл, усы и карманные часы Пуаро и т.д. Так автор формирует незабываемый образ, применяемый во многих произведениях. Из этого исходит то, что система персонажей подразделяется на «основных» и «второстепенных» персонажей. Второстепенные герои являются немаловажной частью детектива. По необходимости они заменимы без урона для содержания и композиции, но они играют весомую роль в формировании духа произведения. К примеру, прием, когда невероятному раскрытию преступника предшествует неверие и скепсис, разрешает автору как можно сильнее заинтересовать и ошеломить читателя. Однако данное допустимо лишь при взаимодействии с второстепенным героем.

Выводы. Подводя итог, можно сформулировать наиболее точное определение жанра: детектив – это строгая, схематичная система человеческих взаимоотношений, которые зачастую анализируются исключительно в криминальном аспекте. Вследствие взаимодействия героев разрешается самая главная цель детективных произведений – отгадка тайны.

Список литературы

1. Бавин, С. Зарубежный детектив XX века (в русских переводах) / С. Бавин // Популярная библиографическая энциклопедия. – Москва : Книжная палата, 1991. – 206 с.
2. Брехт, Б. Заметки о литературе и искусстве / Б. Брехт // Иностранная литература. – 1972. – № 5. – С. 298–315.
3. Вольский, Н. Н. Легкое чтение : Работы по теории и истории детективного жанра / Н. Н. Вольский. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2006. – 280 с.
4. Щеглов, Ю. К. Избранные труды / Ю. К. Щеглов ; сост. А. К. Жолковский, В. А. Щеглова. – Москва : РГГУ, 2013. – 956 с.

УДК 821.161.1-09”18”

ФЕНОМЕН «ПОДПОЛЬЕ» В НАУЧНОЙ РЕЦЕПЦИИ

Стреляева Анастасия Андреевна
магистрант кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент кафедры Шалина Марина Александровна

Аннотация. Статья посвящена истории изучения повести Ф. М. Достоевского «Записки из подполья», а также критической оценке феномена «подполье», художественно воплощенного в ней. Повесть и ее автор были подвергнуты жесткой критике современников, между тем произведение оценено по достоинству в последующие годы. Ныне «Записки из подполья» справедливо считаются «прологом» и ключом ко всему зрелому творчеству Ф. М. Достоевского, а тип подпольного героя входит в число архетипических образов мировой литературы.

Ключевые слова. Достоевский, «Записки из подполья», подполье, подпольный парадоксалист, научная рецепция.

Abstract. The article is devoted to the history of the study of F. M. Dostoevsky's story "Notes from the Underground", as well as the critical assessment of the phenomenon of "underground" artistically embodied in it. The story and its author were subjected to the harsh criticism of contemporaries, meanwhile the work was appreciated in the following years. Currently "Notes from the Underground" are rightly considered as a "prologue" and the key to all the mature works by F. M. Dostoevsky, and the type of the underground hero is among the archetypal images of world literature.

Key words. Dostoevsky, "Notes from the Underground", underground, underground paradoxicalist, scientific reception.

Постановка проблемы. Известно, что открытие феномена подполья Ф. М. Достоевский справедливо считал своей особенной заслугой: «Я горжусь, что впервые вывел настоящего человека *русского большинства* и впервые разоблачил его уродливую и трагическую сторону. Трагизм состоит в сознании уродливости. <…> Только я один вывел трагизм подполья, состоящий в страдании, в самоказни, в сознании лучшего и в невозможности достичь его и, главное, в ярком убеждении этих несчастных, что и все таковы, а стало быть, не стоит и исправляться. <...> Подполье, подполье, поэт *подполья* – фельетонисты повторяли это как нечто унизительное для меня. Дурачки. Это моя слава, ибо тут правда…» [4, с. 329–330].

О важности воплощенного в творчестве Достоевского феномена не только для русской, но и для мировой литературы, свидетельствует факт востребованности подпольного типа героя в западном искусстве XX века, а также включение его в ряд архетипических образов культуры [10, с. 8].

Следует сказать, что в истории критической, а затем и научной рецепции феномена «подполья» в художественной системе Ф. М. Достоевского существовало множество противоречивых мнений. Это связано как с общим неверным вектором понимания современниками повести «Записки из подполья», так и с закрепившимся за Достоевским в советскую эпоху клише «жесткого таланта» и «певца мрачных глубин». Данная статья посвящена истории изучения понятия «подполье». Анализ критических суждений в диахроническом аспекте позволяет прийти к адекватному прочтению ключевого для всего зрелого творчества писателя концепта. Следует отметить особый интерес исследователей к идее «подполья» сегодня, спустя более 150 лет после издания «Записок из подполья», что свидетельствует об актуальности предпринимаемой нами работы.

Цель статьи – систематизировать сведения об интерпретации феномена «подполье», начиная с современной писателю критики и заканчивая новыми тенденциями отечественного достоевсковедения.

Основной материал исследования. «Записки из подполья» справедливо называют «прологом» ко всему зрелому периоду творчества Достоевского. Это ключ к пониманию основных концептов и проблем художественной системы классика. Произведение вызывает интерес у исследователей, прежде всего, введением исключительного для литературы того времени – и скандального – понятия «подполье».

Отметим, что многими современниками Достоевского, в частности, Н. Н. Страховым, Н. К. Михайловским, замысел писателя и его художественное воплощение не были поняты. Критики восприняли повесть в качестве художественного отречения писателя от его «идеалистических взглядов», от веры 40-х гг. (имеется в виду увлечение идеями утопического социализма). Так же неверно интерпретировалось само «подполье» и авторское отношение к нему. В силу того, что в повести не увидели оппозиции взглядам подпольного человека, подпольная философия была воспринята выражение мировоззрения самого писателя. В. И. Левин предполагал, опираясь на письма и написанное много позже предисловие к роману «Подросток», что цензура не пропустила именно те строки (или страницы), в которых высказывались авторские идеалы, и они, вне всякого сомнения, были отличными от позиций антигероя [7, с. 143].

Начатая Страховым и Михайловским традиция отождествления голоса автора и героя сделала невозможным правильное понимание самого феномена «подполье». Л. И. Шестов видел в «Записках из подполья» исповедь Достоевского, его отречение от любви к человеку и веры в правду любви и сострадания, а «подполье» считал выражением крайнего индивидуализма [11, с. 88]. Такой же мысли придерживались и в 20-е годы XX века. Л. П. Гроссман называл «Записки» «первым открытым провозглашением эгоистического и аморального индивидуализма» [5, с. 188], А. С. Долинин говорил о «полном разрыве с прошлым» [3, с. 160], В. Л. Комарович утверждал, что Достоевский «исповедуется в своем отчаянии перед разрушенной верой 40-х годов; отчаяние "героя подполья" – отчаяние самого Достоевского» [цит. по: 11, с. 89].

Однако уже в работах 30-х гг. А. П. Скафтымова и М. М. Бахтина тенденция истолкования повести меняется. А. П. Скафтымов анализирует полемичность произведения и его глубокое содержание «между строк». Главным оказывается не подпольный человек в его разрушительной и необъяснимой злобе ко всему, а скрытое авторское мироощущение. Достоевский, по мысли ученого, не оправдывает героя, не вверяет ему свои мысли, он лишь проводит тонкий психологический эксперимент, наглядно показывая, во что превращается человек, обладающий обостренным чувством индивидуальности [11, с. 91] и «усиленным сознанием», соединенным с уязвленной гордыней. Исследователь высказывает верную мысль: «Записки» идеологически говорят то же, что и поздние произведения Достоевского. И непонимание этой повести было вызвано ее внеконтекстным прочтением: речь героя рассматривали не в общем контексте, а как отдельную ее часть [там же].

М. М. Бахтин также выделял полемику в повести, но находил ее в самом слове автора. По его мысли, писатель «говорит всей конструкцией своего романа не о герое, а с героем» [1]. Воплотить проблему «подполья»,

внутреннюю борьбу мог только диалог. Герой настолько вовлечен в мучительную рефлексию, настолько сильно себя осознает, что все вокруг для него «обращено к нему» [1]. Его все задевает и выводит из себя, любая мелочь становится поводом для новых болезненных размышлений, для спора с самим с собой и для спора с автором. М. М. Бахтин видит в подпольном человеке воплощение первого героя-идеолога Достоевского, образ которого найдет свое отображение в последующих произведениях.

Адекватный истинному смыслу повести подход встречаем и в исследовании Р. Г. Назирова, который также видит идеологическую связь между подпольным героем и героями других произведений. Он ставит в один ряд образные понятия из разных романов: это и «угол», и «нора», и «скорлупа» и даже «переулок» из «Братьев Карамазовых» в сне-прозрении Алеши [8, с. 107]. По его мнению, меняется лишь название, а форма остается та же. И действительно, «подполье» в качестве явления духовной жизни является четко определенной категорией в творчестве Достоевского. «Подполье», как у Раскольникова, так и у подпольного героя – это начальная стадия бунта; их затворничество и разрыв всех социальных связей – не что иное, как проявление отчаяния перед рутиной [8, с. 53]. Р. Г. Назиров видит в «подполье» чисто романтическую черту – воплощенное «двоемирие»: подпольный человек пусть и не бежит в мир фантазий, подобно герою-романтику, но погружается в «глубину своих сокровенных к ней претензий как в особый иллюзорный мир» [там же].

Подобное открытие позволило В. Д. Днепрову воспринимать комплекс подпольного парадоксалиста в новой, общественно-исторической перспективе и говорить о «чутье на буржуазность, скрытую в глубинах и тайниках души» [цит. по: 12, с. 107]. Феномен «подполье» рассматривается автором как конкретный комплекс переживаний и идей, свойственных героям произведений Достоевского. Сам классик, по утверждению Днепрова, не дает конкретного определения «подполью», скорее первая глава «Записок» является развернутым описанием этого явления [там же].

Интересно, что в зарубежном достоевсковедении феномен «подполья» является символом добровольного отчуждения от мира. Его рассматривают не как общественную проблему, а как личную особенность одного героя, которому просто не представляется возможным ужиться в обществе [13].

Н. Ф. Буданова рассматривает образ подпольного человека как вариацию литературного типа «лишнего человека». Исследовательница анализирует «родство» названных художественных типов, выделяя в них схожие и отличные черты. Действительно, Ф. М. Достоевский активно участвовал в идеологической полемике 1860-х гг., в частности, в спорах вокруг роли в литературе типа лишнего человека. В серии статей 1861 года он представил свою интерпретацию этого типического образа, и данная им оценка, по мнению исследовательницы, свидетельствовала о поиске нового положительного героя самим писателем [2, с. 112]. Н. Ф. Буданова рассматривает подпольного человека в культурно-историческом аспекте, прослеживая его положение в системе образов того времени. Так, ею было установлено, что отдельные элементы «подпольной» психологии Достоевский находил у других персонажей литературы XIX века, таких как Сильвио, Печорин, Андрей Болконский, Левин. Однако они, по заключению писателя, были «героями мелкого самолюбия» и могли исправиться, в то время как подпольный человек обладал гипертрофированным эгоцентризмом и индивидуализмом, поэтому для него был закрыт выход из нравственного тупика к «живой жизни» [2, с. 114]. По мысли автора, подпольный человек – это «лишний человек», дошедший в крайнем, преобладающем развитии своих отрицательных черт до «последней стены», за которой или окончательный нравственный распад или чудо «воскрешения» к «живой жизни» [2, с. 120].

О «живой жизни» как оппозиции «подполью», заявленному в повести, пишет соавтор данной статьи, доказывая, что «именно по таким полюсам разводит классик своих героев, у которых два пути: деградация и духовная смерть или развитие, воскресение, связанное с преодолением “подпольности” и причащением “живой жизни”» [6, с. 171]. Есть основания утверждать, что названные феномены «являются базовыми и системообразующими, связующими все зрелое творчество автора в единое целое» [там же].

Весьма интересен взгляд на «подполье» современной исследовательницы А. Г. Гачевой. По ее мнению, «подполье» демонстрировало «обостренное чувство силы и укорененности в мире зла», понимание «радикальной искаженности самостной и смертной природы человека», которую Достоевский как художник являл читателям в своих произведениях. «Подполье» героя воспринимается ею как «убийство образа Божьего в себе» и последующая жизнь подпольного «в самое что ни на есть свое удовольствие» [9, с. 231]. Цинизм отречения от веры и невозможность принятия высшего откровения, выбор подпольного в пользу рационализма и обычной, «повседневной» логики составляют, с точки зрения ученой, связующий конфликт «подпольного» феномена.

Особого внимания заслуживает изучение выделенного художественного явления в работах украинского достоевиста Ю. А. Романова. Им предложен новый – архетипический – подход: феномен «подполье» и подпольный герой рассматриваются автором в качестве реализации юнгианского архетипа Тени [10, с. 6]. По мнению литературоведа, архетипические качества воплощаются в герое Достоевского на двух уровнях: на уровне выраженности «подпольной» психики и на уровне самого «подполья» [там же, с. 45]. В первом случае говорится о свойствах «подпольной» психики, выражающихся в особом мировосприятии и способе жизни подпольного человека. Болезненная рефлексия героя, озлобленность на общество и склонность видеть все лишь с негативной стороны делают его отчужденным и непохожим на других. Ю. А. Романов, как и Р. Г. Назиров, видит двойственность натуры подпольного парадоксалиста: герой, осознавая свое несоответствие собственным идеалам, стремится к ним приблизиться. Это порождает характерную для него внутреннюю противоречивость и «трагическую расколотость сознания» [там же, с. 45]. В этой противоречивости воплощается один из метафорических смыслов «подполья». Герой корит себя за собственное отличие от идеалов, но в то же время стремится к уединению, чтобы нравственно возвыситься над обществом «деятелей», которых он презирает [10, с. 46].

Еще одним аспектом феномена «подполья», по наблюдениям Романова, можно считать следующую особенность: «то, что скрыто, открывается не сразу». В этом воплощается желание подпольного героя утаить свое неидеальное «Я» от людей, его попытки скрыться в обществе под различными масками. Он мог быть «злым чиновником» и издеваться над робкими людьми, бороться с офицером и его омерзительно гремевшей саблей, но на деле же вся «озлобленность», со слов героя, – просто притворство и «баловство». «Подполье» означало для него возможность сохранить собственную личность, снять с себя социальные маски и обрести покой [10, с. 47].

Говоря о втором уровне воплощения архетипических черт, исследователь имеет в виду собственно «подполье», то есть художественное воплощение феномена «подполья» и его влияния на сознание героя. Уход в «подполье» означал для подпольного парадоксалиста полный отказ от «живой жизни». Такой уход, по мнению ученого, был невозможен без философского обоснования «антиверы» героя. «Воинствующий рационализм» и «циничным аморализм» стали «основами “подпольных” основ» [10, с. 48]. Жизнь в «подполье» делает героя озлобленным на все, принадлежащее «живой жизни». Окружающий мир кажется ему враждебным, и он это всячески подчеркивает, когда сталкивается с ним. Ю. А. Романов утверждает, что «подполье» подчиняет героя и делает из него своего раба [10, с. 48]. Это воплощается в образном «подпольном» взгляде на мир, в сознании героя, где живое и неживое ставится в один ряд и нет принципиального различия между лакеем Аполлоном и предметом мебели. Такое нездоровое мышление свидетельствует о потере человеческого начала и деструкции личности.

В итоге Ю. А. Романов приходит к выводу, что «подполье» следует понимать как «отчужденность внутренней жизни личности от духовного бытия других людей» [10, с. 50]. Эта отчужденность является добровольным выбором героя, что делает невозможным истинное сближение его с человеком «живой жизни». «Подполье» – это не просто уход из общества, а отречение от всех качеств личности, которые делают человека «человеком», и духовная гибель вследствие отсутствия веры.

Выводы. Поводя итоги, отметим, что история изучения понятия «подполье» позволяет откорректировать прежние заблуждения относительно образа подпольного героя и замысла повести «Записки из подполья», а также обрести верный взгляд на данный художественный феномен у Достоевского благодаря новейшим исследованиям. Можно сделать вывод, что тип «подпольного» героя сегодня прочитывается специалистами в качестве трагического типа сознания, личности, отравленной индивидуализмом, лишенной нравственных ориентиров и чрезвычайно страдающей из-за этого. Тип подпольного человека свидетельствовал о новом, диалектическом усложнении антропологической концепции Ф. М. Достоевского.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Проблемы творчества Достоевского [Электронный ресурс] / М. М. Бахтин // - Режим доступа : http://www.vehi.net/dostoevsky/bahtin/index.html.
2. Буданова, Н. Ф. «Подпольный человек» в ряду «лишних людей» / Н. Ф. Буданова // Русская литература. – № 3. – Москва, 1976. – С. 110–122.
3. Долинин, А. С. Ф. М. Достоевский. Статьи и материалы / А. С. Долинин. – Санкт-Петербург: Мысль, 1922. – 517 с.
4. Достоевский, Ф. М. Полн. собр. соч. : в 30 т. / Ф. М. Достоевский ; редколл. : В. Г. Базанов, В. В. Виноградов, Ф. Я. Прийма и др. – Ленинград : Наука, 1972–1990. – Т. 16. Подросток : рукописные редакции / [ред. тома Е. И. Кийко]. – 1976. – 440 с.
5. Достоевский, Ф. М. Собрание сочинений : в 10 т. / Ф. М. Достоевский ; редколл. : Л. П. Гроссман и др. – Т. 4. Скверный анекдот, Зимние заметки о летних впечатлениях, Записки из подполья, Крокодил, Необыкновенное событие или пассаж в Пассаже, Игрок, Вечный муж / ред. тома Л. П. Гроссман. – Москва : Гос. изд-во худ. лит., 1956. – 618 с.
6. Кустовская, М. А. Концепция «живой жизни» в творчестве Ф. М. Достоевского / М. А. Кустовская // Проблемы исторической поэтики. – Т. 9. – Петрозаводск, 2011. – С. 169-179.
7. Левин, В. И. Достоевский, «подпольный парадоксалист» и Лермонтов / В. И. Левин // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – Москва : Известия АН, 1972. – Вып. 2 (31). – С. 142–156.
8. Назиров, Р. Г. Творческие принципы Достоевского / Р. Г. Назиров. – Саратов : Саратовский университет, 1982. – 160 с.
9. Роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»: современное состояние изучения / ред. колл : В. А. Викторович, А. Г. Гачева, В. Н. Захаров и др. – Москва : Наука, 2007. – 835 с.
10. Романов, Ю. А. Архетипический образ «подпольного» героя в творчестве Ф. М. Достоевского / Ю. А. Романов. – Харьков : Лидер, 2015. – 192 с.
11. Скафтымов, А. П. Нравственные искания русских писателей / А. П. Скафтымов. – Москва : Худож. лит., 1972. – 545 с.
12. Щенников, Г. К. Достоевский. Эстетика и поэтика : словарь-справочник / Г. К. Щенников. – Челябинск : Металл, 1997. – 272 с.
13. Spark Note on Notes from Underground [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.sparknotes.com/lit/ underground/themes.html.

УДК 811.161.1’42

КОНТРАСТЕМА КАК СМЫСЛОВАЯ ЕДИНИЦА ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ

Стринжа Татьяна Александровна

магистрант 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Аннотация. В статье определено содержание понятия «контрастема» как смысловой единицы противопоставления, проанализировано распределение статуса этого феномена, а именно: логический, смысловой, стилистический статусы. Также выделены структурные и семантические особенности контраста и стилистическая интерпретация контрастемы в художественном тексте.

Ключевые слова: контрастема, контраст, противопоставление, логический, смысловой, стилистический статусы, структурные и семантические особенности, стилистическая интерпретация.

Abstract. The article defines the content of the concept of contrastema as a semantic unit of opposition, analyzes the distribution of the status of this phenomenon, namely: logical, semantic, stylistic status. Structural and semantic features of contrast and sty-

listic interpretation of contrastema in the literary text are also highlighted.

Key words: contrastema, contrast, contrast, logical, semantic, stylistic status, structural and semantic features, stylistic interpretation.

Постановка проблемы. Анализ семантической организации художественного текста предполагает изучение особенностей лексико-семантических единиц для обозначения разнообразных смысловых вариантов контрастемы как маркера системно-вербального потенциала контрастных связей в тексте поэтических произведений.

Контрастема как наименьшая смысловая единица противопоставления в художественном тексте охватывает разные уровни его структуры: фонетический, морфологический, лексический, синтаксический, стилистический, упорядочивает и формирует текст произведения. Решающую роль в ее создании играют структурные и смысловые противопоставления, поскольку именно лексический уровень является тем «основным горизонтом, на котором строится здание семантики текста» [4, с. 267]. Так, О. П. Мартынова выделяет структурные модели контрастных единиц текста на основе анализа их композиционной структуры и морфологического выражения [5, с. 45], а Т. Г. Бочина квалифицирует контраст как мыслительно-речевую универсалию [2, с. 15] и обосновывает психофизиологические предпосылки дуального осмысления мира, основанные на основе сходства и контраста в их взаимодействии.

Цель статьи состоит в определении контрастемы как смысловой единиц противопоставления в художественном тексте.

Изложение основного материала исследования. С целью анализа контраста в качестве стилистической основы семантической организации художественного текста рассмотрим понятие *контрастема* как наименьшую смысловую единицу художественного противопоставления, реализуемую в слове (словосочетании).

Финальная часть составного слова-термина *контрастема* – показатель принадлежности к единицам оппозиции, а именно показатель минимальной неделимой единицы системы содержания, соотнесенной с точки зрения уровня системы к аналогичному элементу системы выражения. То есть, емы (= эмические единицы) представляют собой парадигматические единицы в оппозиции к аллонам (= этические единицы), которые представляют собой синтагматические единицы.

Для материальных единиц языка характерна двуплановость / двойственность, одновременное существование в виде множества вариантов – которые используются в речи звуковых оттенков – и в виде абстрактного инварианта – множества всех вариантов. Для обозначения вариантов единиц существуют этические термины (аллофон, фон; алломорф, морф), для обозначения инвариантов – эмические (фонема, морфема, лексема и т.д.). Оба термина принадлежат американскому языковеду К. Пайке [6].

Прежде всего, нужно выделить основные признаки контрастемы, определяющих статус этого явления. В нашей статье опираемся на предложенное Г. В. Андреевой распределение этого статуса: логический, смысловой, стилистический: а) логический статус контрастемы заключается в том, что она является разновидностью оппозиции, которая в свою очередь, является логико-философской основой контраста; б) сущностный статус контрастемы проявляется в противостоянии замкнутых систем – образов, ситуаций, противоречивых черт действительности, что находит лингвальное выражение в противопоставлении языковых единиц разных уровней; с) стилистический статус контрастемы определяется его художественным воздействием на читателя, а также положением в системе других типов. Благодаря упорядоченности структуры стилистический статус обеспечивает внутритекстовую связность, взаимодействие между частями текста и единицами разных уровней, которые передают эффект контраста [1, с. 15].

Итак, изучение вербальных средств выражения контрастемы предполагает выявление в ней семантического ядра (инварианта) и дифференциальных сем (смыслов). Такая структурно-семантическая характеристика дает возможность выявить не только ее смысловой потенциал на уровне отдельного слова в словаре, но и полностью эксплицирует узус контрастемы, ее многочисленные случаи употребления в художественном тексте.

Ю. М. Лотман утверждает [4], что процедура анализа контрастемы, определяющая ее структурно-семантическую основу, включает следующие этапы: а) выделение его смысловых компонентов; б) определение контрастных признаков; в) установление контрастных связей; г) фиксацию обобщенного компонента инварианта контрастемы и ее дифференциальных компонентов.

Структурообразующие особенности контрастемы в художественном поэтическом тексте раскрываются через познание контраста, основанного на парности понятий, ассоциативно связанных между собой отношениями тождества, различия, противоположности. Семиотическая специфика сегментов текста заключается в том, что она фиксирует модель, указывает не на отдельный элемент, а на фрагменты текстовой действительности, поэтому контраст становится структурным принципом. Этот структурный принцип, единый и для внешнего, и для внутреннего планов художественного текста, соединяет его поверхностную и глубинную семантику.

Семантические особенности контрастемы в художественном тексте раскрываются через антонимизацию лексических, фонетических, грамматических и стилистических единиц, воплощающих контрастное восприятие художественной действительности. По мнению Ю. К. Картавой, «… с помощью антонимов, которые противопоставляют настоящее и прошлое, обещанное и выполненное, создается контраст, осуществляющий дополнительное влияние на массовую аудиторию» [3, с. 209]. Выявление неизменных разделяющих признаков противопоставления и постоянная изменчивость его объектов составляют суть основного семантического закона на всех уровнях структуры и семантики контрастемы.

Стилистическая интерпретация контрастемы, значимой для идиостиля писателя, важна для определения ее функций в процессе структурирования языковой фактуры текста и выделение их когерентных связей с совре-

менным мироощущением писателей. То есть, контрастема, моделируемая единицами лексического и синтаксического уровней, организована в уникальную совокупность стилистических приемов.

Выводы. Таким образом, основная функция контрастем заключается в выразительном противопоставлении понятий, образов, описываемых явлений, как на конкретном отрезке текста, так и на уровне целого художественного текста. Анализ художественного материала свидетельствует о том, что в текстах типы семантического контраста выдвигаются на передний план – становятся доминирующими, или же, наоборот, отодвигаются на задний план. А есть и такие типы контраста, которые являются эксплицитно невыраженными. В художественном тексте актуализируются различные художественные контрастные приемы – литературная мистификация, горькая ирония, парадокс, алогизм. Элементы языкового уровня, которые обнаруживаются в художественном тексте, потенциально возводятся в ранг значимых, приобретают семантический статус благодаря дополнительным приращениям смысла.

Список литературы

1. Андреева, Г. В. Языковое выражение контраста и его стилистические функции в художественной прозе (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Г. В. Андреева. – Ленинград, 1984. – 184 с.
2. Бочина, Т. Г. Контраст как лингвокогнитивный принцип русской пословицы : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.01 / Т. Г. Бочина. – Казань, 2003. – 52 с.
3. Картавая, Ю. К. Стилистические функции антонимов в русских пословицах и поговорках / Ю. К. Картавая, Е. И. Дьякова // Вопросы филологии и межкультурной коммуникации : сборник научных статей конференции (15 апреля 2017 г.). – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 208–212.
4. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2000. – 703 с.
5. Мартынова, О. П. Контраст как семантико-функциональная основа художественного текста (на примере текста англоязычного короткого рассказа) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. П. Мартынова. – Москва, 2006. – 175 с.
6. K. L. Pike on Etic vs. Emic: A Review and Interview [Электронный ресурс] // K. J. Franklin. Summer Institute of Linguistics, November 27, 1996 : [сайт]. – Режим доступа : //http://www-01.sil.org/klp/karlintv.htm.

УДК 82-31

СПЕЦИФИКА ХРОНОТОПИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РОМАНА ДЖ. АПДАЙКА «КЕНТАВР»

Стуга Ирина Олеговна
студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Шалина Марина Александровна

Аннотация. В статье проведен анализ хронотопа романа Джона Апдайка «Кентавр»; выделены особенности хронотопической организации и их функционирование в произведении. Рассмотрено влияние элементов хронотопа на развитие сюжета романа и создание целостного образа главного героя Джорджа Колдуэлла.

Ключевые слова: Апдайк, «Кентавр», хронотоп, неомифологизм, мифологический хронотоп, реалистический хронотоп, религиозный хронотоп.

Abstract. The paper analyses the chronotope of the novel “Centaur” by John Updike; highlights the features of chronotopic organization and their functioning in the text. The influence of the elements of the chronotope in the development of the novel’s plot and on the creation a complete image of the main character George Caldwell are discussed.

Key words: Updike, “Centaur”, chronotope, neomythologism, mythological chronotope, realistic chronotope, religious chronotope.

Постановка проблемы. «Кентавр» Джона Апдайка – это неомифологический постмодернистский роман, которому свойственны формальные эксперименты, игра с читателем и героями, прием иронии. Роман выделяется двуплановой структурой композиции, где сплетаются быт американского провинциального городка Олинджер и мифологический Олимп.

Цель статьи – выявление особенностей хронотопа романа Дж.Апдайка «Кентавр».

Изложение основного материала исследования. Роман «Кентавр» иллюстрирует исторический фон Америки 60-х гг.: кризис идей, нравственных и ценностных понятий, духовных устремлений, обострение внутренних противоречий культуры. Действие ретроспективно развивается в 1947 году, в Олинджере, штат Пенсильвания, США. Рассказчик, необеспеченный 35-летний художник-абстракционист, пишет воспоминания о своем отце, провинциальном школьном учителе. Однако, чтобы раскрыть глубину поставленных проблем, Апдайк вводит в художественное повествование не только историческое пространство и время, но и мифологическое. Особенностью поэтики романа является внутреннее взаимодействие указанных хронотопов.

Можно заключить, что хронотоп романа «Кентавр» состоит из формально-содержательного, мифологического и религиозного [5]. *Формально - содержательный (или реалистический) хронотоп* отражает события исторической реальности с разных сторон: это хронотоп повседневной жизни главного героя, существующего в условиях линейного времени и знакомого, в отличие от вымышленного, пространства. Реалистический хронотоп миметичен, его цель – правдоподобно имитировать реальность: целостный образ Олинджера и современного героям быта передается от лица Питера, сына учителя Джорджа Колдуэлла, который воссоздает события 15-ти летней давности, переосмысливает и переоценивает их. *Мифологический хронотоп* является воплощением пространственно-временных характеристик греческого мифа: цветущей Аркадии, страны блаженных, в период Золотого века. Джон Апдайк стремился к тому, чтобы «реалистическое отображение и мифы, взаимопроникая, дополняли друг друга, и действительность создавала бы некую оболочку мифу» [4, с. 12]. Кроме очевидных исторических и мифологических измерений, тщательный анализ романа выявляет присутствие *религиозного хронотопа*. Третий вид хронотопа отражает присутствие Всемогущего Бога, который контролирует пространственно-мирские отношения в соответствии с мировоззренческой установкой христианства.

Переплетение и взаимопроникновение указанных пространственно-временных координат обеспечивает сложную структуру хронотопа романа как «единого целого» и объясняет развитие сюжета. Несмотря на то, что из-за вторжения мифологических элементов хронотоп романа выглядит неустойчивым и искаженным, упорядочить его в реальной хронологической последовательности нельзя, так как взаимодействие хронотопов является основным «двигателем» действия. Опустив мифологию, мы услышим рассказ о Джордже и его сыне Питере, которые ездят на старой машине в школу города Олинджер. Вечером машина ломается, и они вынуждены ночевать в гостинице. На следующий день путь домой преграждает непогода. Наконец, на третий день они вернулись домой, и Питер сильно простудился.

Отношения между реалистической и мифологической частями романа возникают в ограниченном пространстве текста и в сложных временных и пространственных измерениях вымышленного мира. В таких частях переходы из одного пласта в другой настолько резки, что, порой, способны ввести в замешательство читателя. Уже в I главе главный герой предстаёт перед нами в крайне необычной ситуации: во время урока учитель получает ранение от металлической стрелы, выпущенной одним из его учеников: «Класс разразился смехом. Боль взметнулась по тонкой сердцевине голени, просверлила извилину колена и, разрастаясь, бушуя, хлынула в живот» [1, с. 277]. Именно так мы впервые знакомимся с образом Колдуэлла-Хирона : «Колдуэлл заковылял к двери и закрыл ее за собой под звериный торжествующий рев.<…> Стрела, задевая об пол, всякий раз бередила рану. Он старался не наступать на больную ногу, но неровное цоканье остальных трёх его копыт было … громким <…> Его широкие пегие бока дрогнули от отвращения, но голова и грудь, как носовая фигура тонущего судна, были упорно устремлены вперед» [1, с. 280]. Здесь же проявляется контакт двух хронотопов: учитель обращается за помощью к Эллу Гаммелу, который высказывает предположение, что стрела может быть отравлена *(«Гаммел нагнулся и поднял что-то с полу. Поднес к носу, понюхал. <…> Это был еще не остывший наконечник стрелы»* [1, с. 287]). Данный отрывок является прямой отсылкой к мифу о смерти Хирона, который «был случайно ранен стрелой Геракла, отравленной ядом лернейской гидры» [3]. Подобное предчувствие закрадывается в сознание учителя настолько, что на уроке «нули смотрели на него, каждый как рана, из которой так и сочилось слово «яд» [1, с. 305]. Позже, эти предположения подтверждаются также и от лица Питера: «…отец думает, что он болен» [1, с. 315]. Поэтому, общее настроение романа пропитано «ощущением почти беспросветного мальчишеского уныния и горечи» [1,с. 13]. Джордж Колдуэлл всячески старался защитить хрупкий «мир детства» сына от внешних невзгод, однако закравшееся в его мысли беспокойство охватило всю семью.

Пространство романа и все элементы, наполняющие его, делятся на две группы: микро- и макрокомпоненты [4]. Первая группа отображает небольшие масштабы, повторяющиеся детали сюжетных событий. Учитывая особенности романа «Кентавр», можно заключить, что каждый микроэлемент несет определенную смысловую функцию в диапазоне действия. Микрокомпоненты хронотопа романа подобны миниатюрным мазкам кисти на холсте повествования, которые создают глубину и многослойность смысла. К микрогруппе относится символ Стрелы. Этот символ упоминается и в эпиграфе к роману : «… Хирон, ни в чем не повинный, был ранен отравленной стрелой»[1, с. 277], и в I главе, тем самым объединяя мифологический и формально-содержательный хронотопы, и служит индикатором смерти главного героя.

Подобно символу Стрелы, и другие микрокомпоненты пространства выполняют в тексте функцию указателей. Автомобиль Джорджа Колдуэлла предопределяет собой хрупкость тела главного героя. В IV главе старый «бьюик», застывший на морозе, отказывается заводится. Двигатель автомобиля описывается терминами анатомии человека: «мотор … икнул. Потом закашлял <…> машина затряслась. Мотор чихнул раз, другой и заглох». Питер также подчеркивает эту связь: «И тут мне пришло в голову, что с ним один из его «приступов» и необъяснимое поведение машины на деле было лишь отражением какой-то поломки в нем самом» [1, с. 372]. Эта сцена возвращает читателя к опасениям Колдуэлла, что стрела, которая ранила его, была отравлена и яд незаметно уничтожает героя изнутри.

Группа макрокомпонентов включает в себя крупномасштабные, сложные, пространственные объекты, такие как комнаты, здания и города. Описание окружающей среды часто приобретает роль хронотопического классификатора, который указывает, в каком типе хронотопа персонаж оказывается в данном отрывке. Более того, макроэлементы пространства помогают читателю идентифицировать определенных персонажей с их мифологическими прототипами. Каждый раз, когда текст приближается к мифу, язык использует связанные с природой метафоры, чтобы имитировать идиллические мифологические пейзажи. Так, описание гаража Эла Гаммела и путь к нему повторяет пространственные маркеры мифологического хронотопа. Рассказчик упоминает, что гараж примыкал к территории школы, но был отделен «узким, неровным асфальтовым ручейком», а после сравнивает эту дорожку с «застывшим потоком лавы» [1, с. 282]. Тот факт, что гараж не является собственностью школы, играет важную роль в определении гаража и школы как пространственных макроэлементов. Рассказчик описывает строение гаража как «пещеру», сравнивая его с объектом природного происхождения. Пространство внутри и вокруг гаража, несомненно, имитирует мифологическое пространство*, где безопасно*, и облегчает связь между реалистическими и мифологическими персонажами. В гараже Гаммела главный герой замечает одноглазого мальчика, что является очевидной аллюзией на мифических циклопов, которые были известны как искусные кузнецы, а сам Эл Гаммел является художественным «двойником» бога Гефеста.

Подобный эффект взаимодействия мифа и реальности можно найти в сцене, когда Джордж Колдуэлл вспоминает о встрече с Верой, учителем физкультуры и женой Эла Гаммела, которая в тексте романа реализует образ богини любви и красоты Венеры. Как только два персонажа узнают друг друга, реалистичный хронотоп рушится, уступая мифологическому хронотопу, где обличаются греческие боги.

Одной из важнейших функций пространственных макрокомпонентов является создание виртуальной карты мира Колдуэлла, по которой перемещается он и его сын [5]. Наличие эпиграфа и эпилога, основанных на мифах, говорит о том, что конец романа предопределен; таким образом, повествовательный вектор романа отражает движение Колдуэлла к трагическому концу. Главный герой размышляет над понятием путешествия и перемещения в разные места, как будто место постоянного проживания означает потенциальную опасность. В то же время *дорога* как пространственная составляющая становится переосмыслением мифологического *приключения*. В греческих мифах героям предстоит преодолеть ряд препятствий и трудностей, прежде чем они смогут добраться до нужного места или достичь желанной цели. Точно так же Джордж Колдуэлл должен сталкиваться с различными проблемами каждый раз, когда он пытается добраться до определенного места. Движение часто означает опасные встречи, в результате, возвращаясь в класс от Гаммела, Джордж Колдуэлл встречает учителя по имени Медуза.

Следующее препятствие в путешествии Джорджа Колдуэлла – попутчик, которого главный герой подвозит по пути в школу в III главе. Этот попутчик считается прототипом Гермеса, греческого бога и покровителя путешественников и воров. Джордж Колдуэлл завидует его мужеству путешествовать, ведь для него самого свобода передвижения – это мечта, которую он никогда не осуществит. Учитель рискует опоздать на работу, но не может устоять перед соблазном разговора о путешествиях, поэтому подвозит пассажира до места назначения. Этот эпизод также демонстрирует, как легко главный герой может отвлекаться и как легко он может изменить траекторию своего движения, когда встречает то, что ему нравится. Время здесь будто замедляется или вовсе останавливается, так как, когда отец и сын приезжают в школу, «последние ученики гурьбой вваливались в дверь» [1, с. 346].

В третий раз путешествие Джорджа Колдуэлла прерывается, когда он после встречает незнакомца по пути в гостиницу, то есть ночью первого дня их приключения. Мужчина пьян и пытается вымогать деньги у главного героя, обвиняя его в педофилии. Оскорбительные комментарии незнакомца заставляют учителя снова изменить свой маршрут, однако он выносит из сложившейся ситуации полезный урок: «Этот человек меня образумил <…> Ты моя гордость и радость, сынок. Тебе надо согреться» [1, с. 379]. Пьяницу, которого по доброте подвозит Колдуэлл, Дж. Апдайк сравнивает с Дионисом, который задал учителю странный вопрос: *«А готов ли ты к смерти?»* [1, с. 379].

Образ дороги в романе символизирует человеческую жизнь и, хотя путешествие Джорджа Колдуэлла может завершиться, его сыну придется двигаться дальше. Когда отец с сыном наконец добрались домой, Питер замечает над собой яркую звезду, которой оказалась Венера. Затем мальчик задается вопросом, можно ли ориентироваться по ней, и его отец отвечает, что ему не приходилось этого делать. Учитывая тот факт, что Венера – богиня Любви, мы приходим к заключению, что всю жизнь Джордж Колдуэлл «не следовал» за звездой Любви.

Наличие в тексте *трех* разных *хронотопов* говорит о том, что характеристики времени могут меняться в соответствии с хронотопическими сдвигами, но временное измерение в «Кентавре» следует своей логике [5]. Временная организация хронотопа состоит из двух планов: настоящее Питера и прошлое Джорджа Колдуэлла. Однако, в VIII главе, когда рассказчик открыто обращается к своей возлюбленной, становится очевидным, что перед нами не подросток, а взрослый, состоявшийся мужчина, который пытается упорядочить воспоминания о своём отце. С этой точки зрения, роман становится специфическим биографическим повествованием, прерванным мифом. Особенностью изложения биографии является необычайно короткий промежуток времени, который охватывает текст (напомним, что описываемые события происходили в течение трех дней).

Феномен уплотнения времени продемонстрирован главным героем при объяснении темы урока: как учитель естествознания, Джордж Колдуэлл был знаком с научным пониманием пространственно-временных измерений, объясняемых с точки зрения современной ему физики и биологии. Научное объяснение времени и пространства в I главе можно интерпретировать как часть реалистического хронотопа в романе, потому что наука предположительно описывает время и пространство через открытые законы, лежащие в основе реальности: «Предположим, Вселенная существует всего три дня. <…> В понедельник в двенадцать часов произошел величайший взрыв, какой видел свет. <…> К полудню второго дня образовалась земная кора. <…> вчера (в среду) в полдень появились первые признаки жизни» [1, с. 308].

Часы в доме Колдуэллов определяют отношение персонажей ко времени: старинные часы из резного дерева достались им в наследство, а электрические, из красной пластмассы, отец семейства купил со скидкой, и они спешили на целых 7 минут. Именно по красным часам Колдуэлл предпочитал ориентироваться и, боясь опоздать, он в спешке проживал свою жизнь. В то же время главный герой размышляет над значением высказывания «Время не ждет». Его, сына священника, учили верить, что Бог создал человека как венец творения, тогда «почему оно [время] превыше нас?» [1, с. 318]. Таким способом, учитель намекает на бессмертие человеческой души, склоняясь к религиозным убеждениям, однако боится опоздать и потерять свою работу.

Жестокая реальность жизни Джорджа Колдуэлла подобна хаосу: нищета; терзающая душу и тело боль; постоянные мысли о смерти. Однако, «мир и человек в романе Апдайка не тонут в хаосе» [2, с. 309]. Автор, сравнивая Колдуэлла с кентавром Хироном, «поднимает» его будничные проблемы на уровень вечных тем. Учитель Колдуэлл – обладатель нежного сердца, редкой теплоты и сочувствия. Опора его жизни – доброта. Как Хирон, жертвующий, подобно Христу, собой и своим бессмертием ради человечества, так и Колдуэлл готов на любые мучения ради благополучия своей семьи. *Религиозный хронотоп* реализуется на протяжении всего сюжета и совместно с *мифологическим* превозносит образ Колдуэлла-Хирона до уровня духовного титана, примера для подражания, а не предмета для насмешек. Спустя годы Питер признаётся, что, «хотя мы так мучали друг друга … нам жилось хорошо. Бог не оставлял нас» [1, с. 259].

Выводы. Специфика хронотопической организации романа «Кентавр» заключается в том, что реально-

бытовой сюжет об учителе провинциальной школы сочетается с мифологическим повествованием о кентавре Хироне. Героический миф в комплексе с проявлением христианской религии помогают выявить подлинный масштаб коллизии, развертывающейся в обыденной повседневности и раскрыть образ главного героя романа Джорджа Колдуэлла.

Список литературы

1. Апдайк, Дж. Кролик, беги. Давай поженимся. Романы / Дж. Апдайк ; пер.с англ. ; вступит. статья А. Мулярчика. – Москва : Худож.лит., 1979. – 581 с.
2. История американской литературы : учеб. пособие для студентов фак-тов иностр. яз. пед. ин-тов : в 2-х ч. / под ред. проф. Н. И. Самохвалова. – Ч. II. – Москва : Просвещение, 1971. – 317 с.
3. Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – Т. II. – Москва : Советская энциклопедия, 1982. – 593 с.
4. Пудовочкина, Н. Е. Неомифологизм в художественной культуре США XX в.: на материале произведений У. Фолкнера и Дж. Апдайка : автореф.дис. … канд.культурологии : 24.00.01 / Н. Е. Пудовочкина. – Саранск, 2005. – 24 с.
5. Georgieva, N. The Chronotope in John Updike"s Novel «The Centaur» : a thesis submitted to Kent State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of MA / N. Georgieva – Canterbury, 2012. – 77 p.

УДК 821.161.1

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ РУССКОГО ТЕКСТА В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ (РОССИЙСКАЯ И АНГЛИЙСКАЯ ТЕАТРАЛЬНЫЕ ПОСТАНОВКИ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ДЯДЯ ВАНЯ»)

Ткаченко Инесса Андреевна

бакалавр 2 курса обучения направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Русский язык, литература» Института гуманитарных наук и управления ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Научный руководитель: Мурзак Ирина Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной Филологии Института гуманитарных наук и управления ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Аннотация. В статье анализируются и сопоставляются театральные постановки пьесы А. П. Чехова «Дядя Ваня» на сценах лондонских театров “Vaudeville” и “Noel Coward Theatre”. Их режиссёрами стали британский мастер Линдсей Познер, выпустивший на сцену местных знаменитостей, и литовский мастер Римас Туминас, приехавший в Лондон с гастролями вместе с московской труппой Театра им. Вахтангова.

Ключевые слова: зритель, восприятие спектакля, режиссёр-интерпретатор, идея, образ.

Abstract. In the article theatrical productions of Chekhov’s “Uncle Vanya” staged in London’s theatres “Vaudeville” and “Noel Coward Theatre” are analyzed and compared. Their directors are the British master Lindsay Posner who gave roles to local celebrities and the Lithuanian master Rimas Tuminas who came to London with Moscow troupe of The Vakhtangov Theater on a thatre tour.

Key words: viewer, perception of the play, director-interpreter, idea, artistic image.

Постановка проблемы. Язык и литература – культурные явления народа и нации. Одной из важнейших областей исследования в этом ключе является интеграция и адаптация русских литературных произведений в чужой культурной среде, их восприятие и оценка носителями иной культуры.

Цель статьи – сопоставить восприятие чеховской пьесы «Дядя Ваня» носителями русской и английской культуры.

Изложение основного материала исследования. Пьесы А. П. Чехова относятся к тем произведениям драматургии, которые со временем не утрачивают актуальности ни для режиссёра, ни для зрителя. Они позволяют режиссёру-интерпретатору выразить свою творческую индивидуальность, а для зрителя, вовлечённого в сотворчество происходящего, служат способом удовлетворения его эстетической потребности.

Русская классическая литература вызывает особый интерес у Запада. В частности, это касается русской драматургии, идеей постановки которой заражены многие зарубежные театральные режиссёры. Британский режиссёр Линдсей Познер воплотил эту идею, поставив на сцене лондонского театра «Vaudeville» пьесу А. П. Чехова «Дядя Ваня».

Роскошные винтажные декорации менялись между актами, привлекали к себе внимание партера. Мягкий свет создавал особую атмосферу, вызывая у зрителя ощущение сопричастности к происходящему на сцене. Визуальный эффект был достигнут.

На протяжении всего спектакля на сцене творился хаос: никто никого не слышал, все пили и оплакивали свою пустую жизнь и упущенные возможности. Кен Стотт, исполняющий роль дяди Вани, всё время бегал по сцене и буквально плакал, а мимика его менялась каждую секунду, выражая то радость, то отчаяние. Сэмюэл Уэст был отчаянно комичен, изображая вечно пьющего, вечно пьяного доктора Астрова. Вялую и томную, хотя изящную, Елену (Анна Фрил) было трудно воспринимать как причину разворачивающихся любовных страстей. Очаровательная, хотя немного неряшливая Соня (Лаура Кармайкл), была недостаточно чиста, чтобы оправдать доктора Астрова за то, что он предпочёл ей Елену. Пол Фриман правдоподобно сыграл слабого и капризного профессора Серебрякова, находящегося в трауре по своей ушедшей молодости и срывающегося на всех домашних за то, что они на зло ему ещё молоды и здоровы.

Недостатком постановки является то, что зрителям приходилось напрягаться, чтобы услышать речь актёров. Это отвлекало от оценки чеховского остроумия, множество нюансов авторской идеи не были восприняты. Стотт и Фриман в одиночку попытались адекватно передать русский характер и мироощущение русского человека. Остальные актёры старались привлечь внимание публики преувеличенными эмоциями: они то громко рыдали, то чересчур драматично поднимали руки к небесам.

Интересно, что на премьере постановки Линдсея Познера произошёл забавный инцидент: один из режиссёров английского тетра «Peter Hall» во время финального монолога Сони весьма критически высказал всё, что накипело, за что потом долго извинялся.

Постановка Познера не оправдала зрительских ожиданий: все думали, что модерновые британцы окажутся поживее благоговеющих русских. Но, по отзывам публики, вышло совершенно наоборот [4]. Практически одновременно с постановкой Линдсея Познера в соседнем театре «Noel Coward Theatre» был показан «Дядя Ваня» московской труппой Театра им. Вахтангова [1].

Режиссёром спектакля стал литовский мастер Римас Туминас, он словно отобразил действие пьесы в таинственных кривых зеркалах, а потом показал партеру. Печальные настроения из-за беспомощности героев превращаются в гротескные, порой даже абсурдные.

Из декораций на сцене лишь захламлённый верстак, служащий столом для выпивки, массивный кожаный диван, продавленный и повёрнутый к зрителю фанерным задником, покрытое многолетней пылью пианино, и в глубине – громадный садовый лев, полинявший от дождей и заваленный досками, как памятник былому величию.

Герои появляются на сцене из дымного облака, наводящего метафизический ужас, ступают медленным шагом, словно находятся в глубоком трансе. Прежде чем что-то сделать или сказать, они словно замирают на долю секунды, точно не уверены в том, что сейчас произойдёт. И когда начинают говорить, их речь либо чересчур спокойна, либо представляет собой истерический крик. Иван Петрович Войницкий – так и не выросший, но уже постаревший ребёнок − передвигается по сцене нелепо-трогательно. Профессор Серебряков (Владимир Симонов) ведёт себя в крайней степени высокомерно, вышагивая походкой командора, не сгибая ног. Стервозно тоскующая Елена Андреевна (Анна Дубровская) в несуразном образе по-кошачьи ленивой соблазнительницы, сменяющей эффектные позы, так восхищающие мужчин, выглядит не совсем правдоподобно. Михаила Львовича Астрова Владимир Вдовиченков играет в брутальной манере, что подчёркивается сценическим костюмом – ковбойской шляпой и кожаным жилетом. Соня (Мария Бердинских) и Астров находятся в тревожном состоянии; у Сони это, в конце концов, доходит до истеричности, безумия и отчаяния, её финальный монолог звучит скорее как проклятие, нежели как утешение.

Постановка Туминаса длится на полчаса дольше трёхчасовой Познера. Медленно развивающиеся события дают каждому актёру возможность наиболее убедительно изобразить на сцене душевные страдания каждого персонажа. Профессор Серебряков Владимира Симонова несмотря на болезнь полон жизненной силы, в то время как профессор Пола Фримана кажется способным только раздражать домашних и раздражаться самому по любому поповду. Сэмюэль Уэст, исполняющий роль доктора Астрова, откровенно лукавит, обещая Соне больше не пить; Владимир Вдовиченков же практически сразу же после данного обещания наливает себе в стакан водку.

Критика постановки литовского мастера последовала сразу и была неоднозначной. «Интересно посмотреть, как далеко может зайти русский театр в своих экспериментах над Чеховым, но не столь интересен результат. Не уверена, что напряженный абсурдизм – ключ к Чеховской драматургии» [3], − пишет критик газеты «Standart» Фиона Маунтфорд. Однако у обозревателя газеты «Gaurdian» Майкла Биллингтона другой взгляд: «Если наши предлагают действо в духе Станиславского, то гости из Москвы спектакль в духе Мейерхольда <…> Ничто в этом спектакле не выглядит и не звучит так, как можно было ожидать. Персонажи тоже радикально переосмыслены. Приятное впечатление от постановки связано в основном с характерным для тотального театра сочетанием слов, музыки, пантомимы и символизма» [2].

В целом, воспитанный на пьесах Генрика Ибсена зритель легко воспринимает чеховскую недосказанность, поэтому ему интересен и понятен мир героев Чехова-драматурга.

Список литературы

1. Райкина, М. «Дядя Ваня» в звездах Альбиона [Электронный ресурс] / М. Райкина. – Режим доступа : http://www.mk.ru/culture/2012/11/07/771307-dyadya-vanya-v-zvezdah-albiona.html
2. Billington, M. Uncle Vanya : review [Электронный ресурс] / M. Billington // The Guardian : [сайт]. – Режим доступа : http://www.vakhtangov.ru/en/mediabox/articles/press_en/27610.
3. Shuttleworth, I. Uncle Vanya, Vaudeville Theatre, London and Noël Coward Theatre, London [Электронный ресурс] / I. Shuttleworth. – Режим доступа : https://www.ft.com/content/4715d79c-2805-11e2-ac7f-00144feabdc0.
4. Trickett, G. Uncle Vanya : Review Vaudeville Theatre[Электронный ресурс] / G. Trickett. – Режим доступа : http://www.lastminutetheatretickets.com/londonwestend/review-uncle-vanya-vaudeville-theatre.

УДК 811.161.1'374:398

ФИТОНИМЫ В ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ

Ткаченко Татьяна Сергеевна

магистрант 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Картавая Юлия Константиновна

Аннотация. Статья посвящена изучению употребления фитонимов в текстах русских фольклорных произведений, мотивация которых связана с древними языческими традициями. Рассмотрены с точки зрения морфологии особенности лексических единиц, номинирующих объекты растительного мира, проанализировано их значение в контексте. Приведены примеры использования фитонимов, выполняющих роль обращений в русском фольклорном произведении.

Ключевые слова: фитонимы, лексические единицы, семантика, фольклор, русский язык, лексическая микросистема языка, словообразовательные аффиксы, номинативная и оценочная функции, аксиологическое и стереотипное восприятие.

Abstract. The article is devoted to the study of the use of phytonyms in the texts of Russian folklore works, the motivation of which is associated with ancient pagan traditions. Considered from the point of view of morphology are the features of lexical units that nominate objects of the plant world; their significance in context is analyzed. Examples of the use of phytonomes are given,

which perform the role of appeals in a Russian folklore work.

Key words: phytomies, lexical units, semantics, folklore, Russian, lexical microsystem of the language, derivational affixes, nominative and evaluative functions, axiological and stereotyped perception.

Постановка проблемы. Активное изучение языкового материала фольклорных текстов расширяет объем их осмысления с позиции этнолингвистики, лингвокультурологии, лингвофольклористики. Исследование особенностей лексических единиц и их семантических преобразований служит основой для определения семантического поля фитонимов, которое показывает народные представления о природных явлениях и объектах растительного мира, демонстрирует средства художественной выразительности, представленные в материалах русского фольклора. Как утверждает Ю. К. Картавая, «внимание к фитонимическим наименованиям связано, в первую очередь, с процессом познания человеком растительного мира в контексте лингвокультурологии» [1, с. 77].

Цель статьи – уточнить функции фитонимической лексики в русских фольклорных текстах.

Изложение основного материала исследования. Интерес для современных исследователей фитонимического массива лексики в фольклоре представляет их семантика (А. М. Летова) [2], национальная обусловленность (Ф. Г. Фаткуллина, Г.Г. Кульсарина) [5]. Лексические единицы, репрезентирующие растительность, представляют своеобразную лексическую микросистему языка, которая наглядно демонстрирует объекты внешнего мира. Мир флоры – важная составляющая картины действительности, окружающей человека. Безусловно, каждый ее элемент нашел соответствующий эквивалент в языке. Названия растений представлены в древнейших лексических пластах, они активно принимают участие в реализации концептуального подхода при исследовании различных лингвистических явлений. Растительный мир привлекал и продолжает интересовать ботаников, этнографов, лингвистов, культурологов, фармацевтов, флористов и т.д.

Без фитонимов невозможно создать полноценную языковую картину мира, что отображает особенности устного народного творчества, передает этнокультурную информацию об аксиологическом и стереотипном восприятии народом ботанических реалий [5]. Ю. К. Картавая, говорит, что «растительность, окружавшая наших предков, спасала от заболеваний, врагов, предупреждала о надвигающейся непогоде, поэтому люди верили в божественное предназначение деревьев, любили их и оберегали» [4, с. 79].

Номинации объектов растительного мира в фольклорных текстах чаще всего представлены одним словом: *морковка, капуста, пшеница, овес, просо, мак, горох, лук, чеснок, греча, ячмень, лен* [3]. Группа перечисленных лексем называет сельскохозяйственные культуры, возделываемые нашими предками.

В русской народной сказке «Гуси-лебеди» главная героиня сперва отказывается съесть лесное яблоко, потому что и садовые не едят. Фитоним «яблоко» дополняется определением, указывающим на место произрастания фруктового дерева (лес, сад).

В хороводных и лирических любовных песнях выявлены лексические единицы, образованные морфологическим способом, т.е. с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов: *ивушка, рябинушка, осиночка, сосеночка, черемушка, полынушка, березонька, груздочек, дубок, елочка, хмелюшка*. Словообразовательные аффиксы -ушк-, -ок-, -оньк-, -очк-, -очек-, -юшк- значительно усиливают напевность речи, а также передают любовь и бережное отношение русского народа к окружающему растительному миру. Состояние влюбленности выражается через любование цветом яблони: «*Лучше нету того цвету, Когда яблоня цветет*» [3, с. 129]. Место встречи возлюбленных у березоньки или сосеночки, например: «*Карие глазеночки Стояли у сосеночки*» [3, с. 129].

Во многих текстах народных песен встречаются повторы фитонимов, а именно: «*Ты полынушка, полынка, Полынь, травка горькая!*» [3, с. 121], «*Ивушка, ивушка зеленая моя*!» [3, с. 123], «*Рябина, рябинушка кудрявая!*» [3, с. 153]. В первом примере фитоним «полынь» употреблен трижды с постепенно меняющейся коннотацией (от ласкового обращения «полынушка» до негативно окрашенного «Полынь, травка горькая»). Чувство разочарования и горечи от неразделенной любви в тексте отождествляется со вкусом полыни. Гибкая ивушка, подобно камертону, настраивает русскую душу на лирический лад, поэтому часто в фольклорных текстах к ней обращаются влюбленные. Третий пример свидетельствует о нарастании душевного состояния. Календарные песни содержат чаяния народа на щедрый урожай, закликая весну, просили ее явиться с милостью: «*Со рожью зернистою, пшеничкой золотистою, с овсом кучерявым, ячменем усатым, со просом, с гречею, с калиной-малиною, с черной смородиною, с грушами, со яблочками, со всякой садовинкой…*» [3, с. 175].

Такому чуткому отношению человека к растительному миру есть вполне закономерное объяснение. Не следует упускать из виду тот факт, что все приведенные цитаты указывают на языческие истоки верования русского народа. В давние времена, до принятия христианства на Руси, человек обожествлял явления природы, поэтому в знак благодарности или с мольбой мог обращаться к деревьям, травам и т.п.

Фитонимы, номинирующие деревья и кустарники, составляют наиболее многочисленную группу. Важно заметить, что количественно преобладают лексемы, называющие лесные деревья. В текстах сказок, календарных и свадебных песен знаковым образом является береза. В березовых рощах водили хороводы, радовались встрече с весной. Этому дереву несли пожертвования или дары. Гораздо меньше в проанализированных фольклорных текстах определено наименований злаковых культур, вероятно, указывались те, что произрастали в благоприятных климатических условиях на определенной территории, где рождались произведения устного народного творчества. В лексическом пласте сказок и песен употреблены фитонимы такие как *пшеница, рожь, греча, овес, просо*. В шуточных и плясовых песнях выявлен фитоним «хмель» и указаны его структурные компоненты: *коренье, тычинки, шишки*. Иногда встречается слово горох (горошек) – фитоним бобовых культур.

Выводы. Среди фитонимических номинаций, представленных в анализируемом сборнике «Русский фольклор», наиболее численную группу составляют названия деревьев и кустарников, чуть меньше наименований

злаковых культур и овощей, что позволяет заключить, растения в давние времена были очень важны для жизни человека. Употребленные в фольклорных текстах названия растительного мира указывают на преобладание номинативной функции. Наличие в песнях и сказках фитонимов в форме обращений подтверждают факт реализации аксиологической и прагматической функций, раскрывают истоки ранних верований. Фитонимы «береза», «калинка-малинка» отображают национальную принадлежность народа.

Список литературы

1. Картавая, Ю. К. К проблеме классификации фитонимической лексики / Ю. К. Картавая // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : материалы науч.-практ. конф. (24-25 ноября 2017 г., г. Евпатория). – Симферополь : ИТ «Ариал», 2017. – С. 77–83.
2. Летова, А. М. Семантические особенности фитонимов в русском фольклоре : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А. М. Летова. – Москва, 2012. – 24 с.
3. Русский фольклор / сост. и примеч. В. Аникина. – Москва : Художественная литература, 1985. – 367 с.
4. Ткаченко, Т. С. Символизм фитонимов в фольклоре / Т. С. Ткаченко, Ю. К. Картавая // Личность и общество в современной культуре : сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. (1 февраля 2018 г., г. Челябинск). – Челябинск, 2018. – С. 76–81.
5. Фаткуллина, Ф. Г. Национальные особенности функционирования фитонимов в фольклорных текстах / Ф. Г. Фаткуллина, Г. Г. Кульсарина // Научный диалог. – 2016. – № 7 (55). – С. 92–105.
6. Фрейденберг, О. М. Поэтика сюжета и жанра. / О. М. Фрейденберг. – Москва : Лабиринт, 1997. – 448 с.

УДК 821.112.2-09”19”

ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНА О. ХАКСЛИ «О ДИВНЫЙ НОВЫЙ МИР»

Трофименко София Григорьевна

студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Каменская Ирина Борисовна

Аннотация. В статье рассматриваются и описываются основные проблемы, поднятые О. Хаксли в романе-антиутопии «О дивный новый мир».

Ключевые слова: роман, антиутопия, каста, Мировое государство, «метод Бокановского», «двоемирие».

Abstract. The article reviews and describes the main problems which are raised by Aldous Huxley in the dystopia “Brave New World”.

Key words: novel, dystopia, caste, World state, “Baranovsky’s method”, “doubleworldedness”.

Постановка проблемы. Роман «О дивный новый мир» – наиболее выдающееся произведение в творческом наследии О. Хаксли. Данная антиутопия интересна читателю тем, что писатель показывает будущее человечества, выбравшего путь неукоснительного следования капиталистическим идеалам и его последствия. Несмотря на значительный объем исследований, посвященных роману «О дивный новый мир» (Е. М. Апенко, Т. Адорно, Р. Бейкер, К. А. Володин, И. В. Головачева, Д. Дири, П. Ферчоу, Н. Фрай, Д. Халл и др.), каждое новое поколение читателей и критиков стремится переосмыслить концептуальную основу романа, исходя из реалий собственного времени.

Цель статьи – описать проблематику романа О. Хаксли «О дивный новый мир».

Изложение основного материала исследования. В романе «О дивный новый мир» автором поднимаются следующие проблемы.

Проблема института семьи. Благодаря научному прогрессу, последовавшему после объединения всех стран планеты в Мировое государство, стало возможным рождение людей без непосредственного участия родителей. Открытие, с помощью которого осуществлялся этот процесс, носило название «метод Бокановского». Суть метода заключается в том, что искусственно оплодотворённые яйцеклетки выращиваются в специальных инкубаторах с помощью различных методик. Каждая методика рассчитана на определённую касту, из которых состоит общество эры Форда: альф, бет, дельт, гамм и эпсилонов. Появление метода Бокановского обусловило отказ от традиционной семьи. В обществе не принято говорить о том, что раньше люди были живородящими и их называли родителями, а дети не «раскупоривались», а рождались:

“Human beings used to be …” he hesitated; the blood rushed to his cheeks. “Well, they used to be viviparous.”

“Quite right.” The Director nodded approvingly.

“And when the babies were decanted …”

“Born,” came the correction.

“Well, then they were the parents–I mean, not the babies, of course; the other ones.” The poor boy was overwhelmed with confusion.

“In brief,” the Director summed up, “the parents were the father and the mother.” The smut that was really science fell with a crash into the boys’ eye-avoiding silence. “Mother,” he repeated loudly rubbing in the science; and, leaning back in his chair, “These,” he said gravely, “are unpleasant facts; I know it. But then most historical facts are unpleasant” [1, p. 18].

Благодаря этому примеру, мы можем сделать вывод, что отношение к деторождению – отрицательное, как к постыдному рудименту, а слова «mother», «father», «parents» воспринимаются как бранные, так как считается, что общество уже вышло на более высокий уровень развития, и эти пережитки прошлого нужно искоренить.

Проблема индивидуальности (самовыражения) – одна из основных проблем, поднимаемых в романе. Она вытекает из девиза Мирового государства: «Community, identity, stability». Жители «дивного нового мира», находясь в своей касте (альф, бет, дельт, гамм или эпсилонов), имеют одинаковые преимущества и ограничения, характерные именно для них. Не случайно, по словам Верховного Контролера, люди счастливы потому, что *“… they get what they want, and they never want they can’t get<>”*[1, с. 151]. «Community» заключается в том, что жители Миро-

вого Государства не имеют права на выражен ие своей индивидуальности, на уединение. Власть имущие делают все возможное, чтобы у людей не было времени и желания побыть наедине с собой: "*We don't encourage them to indulge in any solitary amusements"* [1, с. 109]. Диктат власти носит не столько политический или экономический, сколько психологический характер. «Стабильность» характеризуется тем, что в обществе не приветствуется крайнее выражение эмоций. Человек должен быть в меру радостным, умиротворенным, счастливым. В этом ему помогает особое средство – сома – безвредный наркотик, благодаря которому можно расслабиться, отрешиться от проблем, забыться. Сома – гарант порядка, неотъемлемая часть цивилизации Дивного Нового Мира. С самого детства каждому внушается, что *"What you need is a gramme of soma"* [1, с. 41] и т.д.

Проблема кастового разделения. Общество делится на высшие (альфы и беты) и низшие (гаммы, дельты и эпсилоны) касты. Альфы – наиболее развитая в физическом и интеллектуальном отношении группа: *"… they're so frightfully clever"* [1, p. 21], выполняющая высококвалифицированную работу управленцев, врачей, преподавателей. Беты – младший персонал Инкубатория, медсестры. Гаммы и дельты – представители рабочих специальностей, обладающие невысоким интеллектом, попросту *"Gammas are stupid"* [1, с. 21]. Эпсилоны занимаются неквалифицированным трудом, они "*…are still worse<>.They're too stupid to be able to read and write*" [1, с. 20]. Кастовая принадлежность, базирующая на критерии интеллектуального развития, задается на генетическом уровне. В процессе воспитания людям прививается любовь к своей касте, восхищение вышестоящей и пренебрежение к низшей.

Проблема сосуществования «цивилизованного» и «дикого» мира. В результате гражданской войны почти все государства планеты объединяются в Мировое Государство ("*the World State*"). Территории, имеющие засушливый климат, отдаются под резервации для дикарей – жителей, не согласных с новым режимом. Таким образом, мы можем наблюдать оппозицию двух миров: цивилизованного технократического мира эры Форда и мира дикарей. Для первого характерны высокий уровень развития науки и техники, упразднение институтов брака и семьи, появление людей на свет в специальных инкубаторах, искусственное формирование психики людей, научно обоснованная кастовость. Миру дикарей свойственно сохранение анахронических традиций, они "*… still preserve their repulsive habits and customs. marriage, if you know what that is, my dear young lady; families. no conditioning. monstrous superstitions. Christianity and totemism and ancestor worship. extinct languages, such as Zuñi and Spanish and Athapascan"* [1, с. 69]. Примером столкновения нового и старого мировоззрений служит диалог Мустафы Монда (идеолог «нового мира») и дикаря Джона (представитель резервации), в котором противопоставляется умеренный прогресс и процветание общества истине, красоте, науке. Так, Мустафа Монд утверждает, что "*Universal happiness keeps the wheels steadily turning; truth and beauty can't"* [1, с. 156]. Главным для общества остаётся мир и спокойствие, так как война, встрепенувшая целую планету, заставила переосмыслить всё то, что было до этого для человечества свято. «*What's the point of truth or beauty or knowledge when the anthrax bombs are popping all around you?*» [1, с. 156] – таким вопросом задаётся Мустафа Монд. Он говорит, что "*Anything for a quiet life*" [там же] и, безусловно, "*Happiness has got to be paid for*" [там же] отказом от истины, возможности познания и т.д. Абсолютно противоположной точкой зрения обладает дикарь Джон. Он считает, что «новая» цивилизация заплатила невероятную цену за то, что пришлось пожертвовать искусством, наукой, верой и т.д. и не поддерживает такую «ложь во спасение».

Выводы. Искусственное равенство, которое является проявлением биологического тоталитаризма и кастовое устройство общества угнетает думающую прослойку общества. Те редкие персонажи с выраженной индивидуальностью, порицаемой обществом, чувствуют отчуждение и одиночество. Таким образом, проблемы института семьи, индивидуальности, кастового разделения и «двоемирия» являются превалирующими в романе «О дивный новый мир».

Список литературы

1. Huxley, A. L. Brave New World / A. L. Huxley. – London : Harper Perennial, 1998. – 252 p.

УДК: 811.21/.22

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ИРАНА

Турчанинова Екатерина Евгеньевна

студентка 4 курса кафедры иранской филологии Факультета востоковедения и африканистики Санкт-Петербургского Государственного Университета

Научный руководитель: Писчурникова Екатерина Петровна, ассистент кафедры иранской филологии Факультета востоковедения и африканистики Санкт-Петербургского Государственного Университета

Аннотация. В статье представлена информация по речевому этикету Ирана, собранная на материале опроса иранцев в возрасте от 30 до 40 лет, а также некоторые сведения по культуре речи и речевому этикету на материале работ наиболее известных русских филологов. На основе приведенных данных, а также выводов, полученных в результате анализа, объясняется необходимость изучения будущими филологами-иранистами этикета в персидской речи, как неотъемлемой части языка и культуры Ирана.

Ключевые слова: иранистика, язык и культура Ирана, культура речи, речевой этикет, персидский язык.

Abstract. The paper provides the information on the speech etiquette in Iran assembled on the basis of interview data of the Iranians of 30 to 40 years old as well as some information on the speech culture and speech etiquette with reference to the papers of the most famous Russian philologists. With accordance to the presented information and conclusions made in result of analysis, the necessity of studying etiquette in the Persian language by future philologists as essential part of the language and culture of Iran, is explained.

Key words: Iranian studies, language and culture of Iran, culture of speech, speech etiquette.

Постановка проблемы. При изучении филологических дисциплин, в частности, языка и литературы Ирана, студенту, помимо основных грамматических и лексических правил, следует обратить внимание на особенности этикетных форм общения на персидском языке и правила их соответствующего употребления в каждой конкретной ситуации.

Цель статьи – анализ основных особенностей персидского речевого этикета, как неотъемлемой части изучения языка и культуры Ирана.

Изложение основного материала исследования. Мы располагаем множеством работ по этикету общения разных народов как европейских, так и восточных. К примеру, можно воспользоваться учебным пособием, составленным А. А. Васильевым и А. А. Гурьевой по корейскому речевому этикету [2], а также рядом статей на таких интернет-ресурсах, как Iranica, Cyberleninka и др. Также известны общие работы по речевому этикету и культуре речи в общем таких ученых как В И. Чернышев, Г. О. Винокур, В. В. Виноградов, С. И. Ожегов, Л. А. Введенская, А. А. Алмазова, Л. И. Скворцов, Н. И. Формановская и др.

Такое явление как этикет существует практически во всех языках и культурах мира. Несомненно, найдется много общего в этикете различных народов, что объясняется их тесным контактом и взаимовлиянием. Для каждой культуры в свою очередь существуют присущие ей правила поведения и общения, формирующиеся с момента ее возникновения. Знание этих первичных правил общения не только поможет установить прочный контакт с собеседником, но расположить его к себе, составит о вас наилучшее представление, покажет вас человеком вежливым и воспитанным, которому можно доверять. Невозможно говорить о высоком уровне владения иностранным языком, если это владение не включает в себя знание правил речевого этикета и умение применять эти правила на практике. А это особенно важно в общении с народами Востока, в частности с иранцами, поскольку у этого народа понятие вежливости и этикета лежит на подсознании. Иранец не раздумывая использует вежливый оборот речи, чтобы ни в коем случае не показать себя невоспитанным. Демонстрирование же обратного является чуть ли не самым главным страхом образованного иранца. Подобного же уважения и уместного обращения он ожидает и по отношению к себе.

Для начала дадим определение собственно этикету, чтобы обозначить рамки уместного употребления нижеизложенных речевых форм, которые будут описаны ниже. Согласно толковому словарю В. И. Даля, под понятием «этикета» подразумевается «светский облик внешних обрядов и приличия; принятая, условная, ломливая вежливость; церемониал; внешняя обрядливость» [3, с. 686]. Это говорит о том, что этикет является атрибутом общения человека воспитанного и культурного, умеющего прилично себя вести в обществе и правильно употреблять в своей речи этикетные выражения. Поэтому необходимо различать ситуации общения, для которых церемониал уместен или даже необходим, и для которых он может не использоваться. Речь о подобного рода разграничении пойдет ниже.

Первоначально этикет возник как церемония демонстрации иерархической власти для четкого разграничения верхних и нижних слоев. К примеру, употребление по отношению к подчиненному высокопоставленным лицом личного местоимения второго лица единственного числа и напротив, употребление личного местоимения второго лица множественного числа, как более уважительной формы, подчиненного по отношению к вышестоящему. Однако на сегодняшний день этикет присущ не только верхним слоям общества и по отношению к ним, он функционирует в любой среде.

В каждом обществе этикет постепенно развивался как система правил поведения, система разрешений и запретов, организующих морально-нравственные нормы в целом. Стоит отметить, что на этикет иранцев сильно оказал влияние религиозный аспект жизни общества, и закон шариата во многом и по сей день регулирует как речевой этикет, например, употребление форм арабского языка, чаще всего связанных с религиозными высказываниями, так и поведение иранцев, ограниченное не только моральными нормами, но и в большей степени рамками религиозных предписаний.

В связи с этим, следует дать понятие «культуре речи» и «речевому этикету». По словам А. А. Алмазовой, культура речи - это «владение нормами устного и письменного литературного языка, а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи» [1, с. 26]. Иными словами, чтобы овладеть речевой культурой, обучающемуся следует для начала выучить нормы, то есть правила, литературного языка, а затем научиться правильно использовать различные языковые средства в зависимости от ситуации. Обладание культурой речи, таким образом, показывает уверенный уровень владения языком, а также уровень воспитанности говорящего.

А речевой этикет, согласно Н. И. Формановской, это «национально-специфичные и социально-закрепленные стереотипы общения, позволяющие выбрать Ты- или Вы-формы общения, уместные в данной ситуации приветствия и прощания, извинения и благодарности, поздравления и пожелания, разного рода проявления вежливого, доброжелательного отношения к собеседнику» [4, с. 4]. То есть, в речевом этикете народа отражается та самая национальная специфика и культурные традиции языка, на котором он говорит. Соответственно, знание основных речевых клише и формул, присущих именно этому языку, позволяет, во-первых, быстрее найти общий язык с иностранцем, а во-вторых, сделав их анализ, лучше понять культуру и традиции этого народа, отношения в обществе, а также выявить влияние других культур на язык.

Выбор же тех или иных форм обращений и специальных оборотов обусловлен социальным статусом адресанта и адресата, официальной или неофициальной обстановкой, в которой оказались собеседники, их личностным отношением друг к другу и другими факторами, такими как пол и возраст, на что обязательно следует обращать внимание в общении на восточных языках в общем, и на персидском языке в частности.

Переходя к практической части данной статьи, в которой представлены разные формы вежливости от неформальных до официальных, а также ситуации их употребления, отметим, что все данные получены непосредственно от носителей персидского языка, как женщин, так и мужчин, в возрасте от 30 до 40 лет.

Первое, о чем следует сказать, это формы приветствий в персидском языке. Как было сказано ранее, подходящая форма зависит от степени близости собеседников и ситуации, в которой они оказались. Наиболее употребительное и нейтральное приветствие и ответ на него - salām (мир), а также salām a'leyk (мир [вам]), которое чаще используется между более религиозными собеседниками, в ответ на которые звучит - a'leyk salām или просто a'leyk. Достаточно редко используется в качестве приветствия слово иранского происхождения dorūd (знач.: приветствие. поклон, благословение, восхваление; эквивалент русского "привет"). Оно же используется как формула приветствия у военнослужащих.

К неформальным приветствиям, которые употребляются между близко знакомыми собеседниками (родными, друзьями, коллегами по работе) относятся - salām be rū-ye māh-at (букв. «мир твоему красивому лицу»), vaqt bexeīr ("время доброе", "доброго времени суток"), bāmdād/SobH/'aSr/šab bexeīr (доброе утро/вечер/ночь), rūz-et(ūn)[3] bexeīr ("Добрый день тебе/вам").

Обращаясь к старшему по возрасту или должности, следует воспользоваться более формальными фразами - dorūd bar šomā (здравствуйте). Примечательно, что первыми здороваются младшие по возрасту и должности, а также, как правило, мужчины по отношению к женщине. Особенных приветствий при этом не выделяется, используют стандартные фразы.

При обращении более низкого по статусу человека к более высокому либо между знакомыми людьми, которые хотят подчеркнуть уважение друг к другу и, как правило, между мужчинами обычно употребляются такие приветствия, как čāker-am либо его синоним nūker-am (букв. слуга, лакей, «Ваш покорный слуга, преданный вам; я») и как ответ: moxles-am (букв. "искренний, преданный друг","я") или moxles-e šomā (искренне Ваш).

Формула приветствия обязательна перед началом разговора или же при случайной встрече. Игнорирование приветствия - признак крайнего неуважения и дурного тона.

Еще одним из важнейших и необходимых компонентов речевого этикета является обращение. Оно выполняет контактоустанавливающую функцию и используется на любом этапе общения, на всём его протяжении, служит его неотъемлемой частью.

В случае, когда требуется обратиться к человеку или привлечь его внимание, следует помимо степени близости и обстоятельств встречи также учитывать возраст, пол и социальное положение адресата.

Если есть сомнения, как обращаться к человеку на «ты» или на «вы» (to или šomā), следует спросить об этом самого собеседника: bebaxšīn āqā/xānūm četowr mītūnam be šomā xetāb bokonam? (извините, господин/госпожа как я могу к вам обращаться?)

Формальные фразы должны быть использованы при обращении к незнакомому человеку: bebaxšīd qorbān (уважаемый/дорогой, извините), m'ażerat mīxām (mīxāham) (прошу прощения), dūst-e 'azīz 'ożr mīxām (mīxāham) (дорогой друг, прошу меня извинить), bebaxšīd yek lahże (извините, на одну минуту = можно вас задержать ненадолго?), bebaxšīd mītūnīd komak-am konīd? (извините, не могли бы вы мне помочь?), āqā/xānūm salām (господин/госпожа, здравствуйте).

Формальное обращение к женщине – xānūm либо xānūm-jān. При обращении мужчины к незнакомой женщине, он может назвать ее xāhar (букв. сестра) либо ābjī/ābājī (старшая сестра, мать, мамаша (при обращении к пожилой женщине)). Например, xānūm-jān, ejāze dāram … (госпожа, позвольте…).

Обращаясь к незнакомой пожилой женщине употребляют mādar или mādar-jān, к знакомой или родной бабушке: nane (букв. "мама, матушка, мамаша", "бабушка", "няня"). Известно, что в южных областях Ирана, а также в сельской местности к пожилой женщине обращаются dā или de (матушка, бабушка).

В случае, когда женщине публично было нанесено какое-либо оскорбление, иранцы могут назвать пострадавшую – żaīfe (слабая), например во фразе: čerā dast rū-ye żaīfe boland kardī? (зачем ты поднял руку на эту слабую [женщину]?). Слово żaīfe может также употребляться с оттенком упрека в разговоре между мужчинами. Стоит заметить, что иногда, дабы избежать упоминания имени супруги, муж называет ее матерью своего старшего ребенка, неважно сына или дочери, например mādar-e/māmān-e Alī/FaTeme (мама Али/Фатимы).

Обращаясь к незнакомому пожилому мужчине, используют: pedar, pedar-jūn, āqā-jūn, к знакомому либо родственнику: bābā, bābā-jūn (это выражение также уместно при обращении к близкому знакомому, неважно к мужчине или женщине). Также при обращении к пожилому человеку могут сказать hāj-āqā (если адресат мужчина)/ hāj-xānūm (если адресат женщина), независимо от того, совершил ли этот человек хадж или нет.[4]

Непосредственно к духовному лицу обращаются hāj āqā/xānūm, hajī-jān, āxūnd лучше rūxānī (мула, мусульманское духовное лицо).

Интересно, что ребенок, обращаясь к матери его друга, может назвать ее mādar-e …(имя его друга), либо xāle (тетушка, букв. тетя по материнской линии), даже если нет родственных связей. В свою очередь незнакомая женщина может обратиться к девочке xāle[5]. Обращаясь к незнакомому мужчине, ребенок называет его amū

[3] Здесь и далее представлены два вида обращения: неформальное обращение на «ты» выражено энклитикой –et/at, формальное на «вы» (или обращение к нескольким собеседникам сразу) –etūn/atūn.

[4] Хадж – паломничество, один из столпов ислама.

[5] В Иране принято называть детей в зависимости от степени родства, близости, которое он/она имеет по отношению к ребенку. Так незнакомая женщина или тетя по материнской линии называет ребенка xāle, тетя по отцовской линии a'mme, незнакомый мужчина или дядя по отцовской линии – a'mmū, дядя по материнской линии dāyī, мать обращается к дочери – mādar, а отец обращается к сыну pedar.

К супругам родных дядь и тёть обращаются так, как если бы он/она были его роднымим дядей/тетей в завимости от отцовской или

(букв. дядя по отцовской линии), либо bābā. В иранской культуре ребенка воспитывают в почтении к родителям и старшим по возрасту, поэтому дети, как правило обращаются к своим родителям на «Вы». Однако, если же между родителем и ребенком существуют дружеские и доверительные отношения, обычно между отцом и сыном или матерью и дочерью, то обращаются они друг к другу по именам.

В религиозных семьях муж называет свою жену – a'yāl-am (жена моя), в менее религиозных – hamsar-am, xānūm-am, в свою очередь жена своего мужа называет hamsar-am либо šouhar-am (мой муж) с шутливым оттенком.

К совсем маленькому ребенку обоего пола уместно обратиться kūčūlū (буквально «маленький», «дитя, малыш»). Что касается детей постарше, то мальчика или юношу можно назвать pesar-jān, либо āqā pesar, а девочку или девушку – doxtar, doxtar-xānūm. И того и другую можно назвать a'zīz-am (дорогой/дорогая моя). При более формальном обращении к ребенку используют xānūm-(e)/āqā-(ye) …(госпожа/господин …(фамилия)).

При обращении к близкому, любимому человеку используется выражение qorbān-at bešavam/ravam/gardam (букв. я стану жертвой ради тебя, в знач. дорогой/дорогая, радость моя!). Более официальным будет предложение выглядеть но выражение но с обращением на "вы": qorbān-etūn bešavam (я стану вашей жертвой, в знач. уважаемый(ая)).

Стоит обратить внимание на такое слово, как yārū, которое может иметь как положительное значение (например, оно заменяет местоимение «он», когда говорят от отсутствующем лице), так и отрицательное (например, оно употребляется в значении «тип», «субъект», когда негативно высказываются о каком-либо человеке). Нельзя забывать, что это слово употребимо только в отношении мужского пола. Говоря о женщине, обычно используют zanī.

Аналогом личного местоимения я выступает слово bande. Обращаясь к старшему по должности, начальнику, полицейскому, чиновнику, судье и т.п., а также при желании для кого-нибудь выполнить какую-либо работу, уместно называть себя bande (букв. раб), например: bande dar xedmat hastam (я к вашим услугам), bande ke az qabl a'rZ kardam (букв. заранее довожу до сведения», в знач. «хочу вам сообщить).

Помимо приветственного слова обязательно также справиться о здоровье собеседника, а также его семьи. Ниже приведены примеры подобных вопросов и ответов на него: če xabar (какие новости?) – в случае, когда все хорошо отвечают: be salāmatī (букв. хорошее здоровье; все в порядке), hame čīz xūb-e (все хорошо) или если не очень хорошо: badbaxtī (букв. мучение; плохое самочувствие). Нейтральные ответы на этот вопрос: xabar-e xāSī nīst (нет особых новостей), xodā-rā(rū) šokr (слава Богу [все в порядке]), hāl-et(ūn) četowr-e? («как твое/ваше самочувствие?») – и положительный ответ на него: xūb-am mersī (я в порядке, спасибо), nafasī mīyād[6] (к счастью, живой пока), bad nīst (не плохо), xodā-rā(rū) šokr (слава Богу [все в порядке]). Отрицательные ответы: (hāl-am aSlan) xūb nīstam ((мое самочувствие вообще) не очень хорошее), hāl-am bad-e (мне плохо), tab dāram (у меня температура), marīZ hastam (я болен), nāxūš hastam (мне не хорошо), gereftārī barā-yam pīš āmade (я обеспокоен), xānevāde-ye mohtaram-et(ūn) xūb hastan(d)? («ваша/твоя дорогая семья хорошо поживает?») - xūb-and mamnūn (они в порядке, спасибо), bad nīstand (не плохо), xodā-rā(rū) šokr (слава Богу [все в порядке]).

Однако следует заметить, что незнакомым или малознакомым собеседникам мужского пола неуместно спрашивать друг у друга о супруге. А при обращении детей к своим родителям, они, как правило, используют уважительные фразы, например xāl-etūn četowr-e? (как ваше здоровье?).

Чтобы завязать знакомство, обычно пользуются следующими формальными фразами: mītūnam (=mītavānam) bā šomā āšnā bešam (=bešavam)? (могу я с вами познакомиться), xūšhāl mīšam age (agar) movafaq bāšīd bā ham čāyī benūšīm (буду рад, если вы согласитесь выпить со мной чай), agar māyel-īd (=māyel hastīd) bā ham qadam bezanīm (если вам угодно, давайте вместе пройдемся), šomā ādam jālebī hastīd xeylī dūst dāram bā šomā bīštar āšnā bešam (вы интересный человек, я бы очень хотел с вами поближе познакомиться). Опять же, следует уточнить у собеседника как к нему можно обращаться: bebaxšīn āqā/xānūm, četowre mīše be šomā morāje kard (прошу прощения, как к вам можно обращаться?).

При официальном представлении себя либо знакомого, например, с новым начальником, имя человека не называется, лишь фамилия. Например: man āqā-ye šabānī hastam (я господин Шабани) или īn xānūm-e salāmī-e (это госпожа Салами). В более неформальных ситуациях, например, при знакомстве новых друзей или при обращении взрослого к ребенку, если они не знакомы, называется имя с теми же обращениями: господин/госпожа. Стоит отметить, что можно употреблять как āqā-ye Alī (господин Али), xānūm-e Šīrīn (госпожа Ширин), так и Alī āqā (Али-господин), Šīrīn xānūm (Ширин-госпожа), однако данная перемена не несет никакой разницы в значениях. Мужу и жене уместно представлять друг друга, называя супруга по имени или без него, например, для своих знакомых: īšūn xānūm-e man hast (она моя жена) или FaTeme-xānūm hamsar-e man hast (Фатима – моя жена), и по фамилии при формальных обстоятельствах īšūn xānūm-e aHmadī hast (это госпожа Ахмади). Кто кого первым представляет (старший младшего, начальник или подчиненный) роли не играет.

По фамилии стоит называть старшего по возрасту и по должности, а также малознакомого человека до тех пор, пока он/она не предложит называть себя просто по имени: befarmoīd bā esm man-rā Sedā konīd (пожалуйста, называйте меня по имени). Некоторые иранцы в силу своей религиозности, возраста или черты характера все равно продолжат обращаться к другим официально, даже к уже давно знакомым друзьям и коллегам.

материнской линии. Так, жена дяди a'mme или xāle, а муж тети a'mmū или dāī.

[6] Фраза nafasī mīyād употребляется в качестве ответа на вопрос "как дела/как поживаешь" и буквально переводится как "дышится", эквивалетно русскому "слава Богу, пока живы". Как правило, такой ответ дают пожилые и взрослые люди.

В Иране не совсем уместно знакомство мужчины и женщины на улице либо в общественном месте, даже если возникает острая необходимость подойти или спросить время или дорогу, иранцы предпочтут обращение к человеку своего пола, однако если таковой отсутствует, мужчина может подойти к женщине и наоборот. Как правило, это вызвано стеснением. Считается неуместным женщине старше двадцати лет завязывать знакомство с мужчиной на улице. Молодым юношам и девушкам это делать не запрещено. Следует отметить, что в небольших городах при общении между мужчиной и женщиной больше условностей, что объясняется большей религиозностью и приверженностью традициям.

Для выражения благодарности обычно используются следующие нейтральные фразы: xeylī mamnūn (большое спасибо, букв. очень признателен/благодарен (глагольная связка hastam в разговорной речи обычно опускается)), xeylī lotf kardīd (вы оказали большую милость = очень мило с вашей стороны), xeylī xeylī motšaker-am (премного благодарен), yek donīyā mamnūn (премного благодарен, букв. моя признательность вам размером с целый мир), xodāyā šokr-at / ellahī šokr (букв. «О, боже, да будет милость тебе», также используется в качестве ответа на вопрос о здоровье в знач. «Слава богу/К счастью [все в порядке]», либо в знач. «Слава богу с тобой все хорошо» в ответ на положительный ответ собеседника о его здоровье), sad hezār bar šokr-at (сто раз тебе благодарен= «тысяча благодарностей»), xodāyā mamnūn-am (О, Господи, как я премного благодарен), заимствованное из французского языка – mersī (спасибо), dast-etūn dard nakone (=nakonad) (букв. да не будут болеть ваши руки).

Формальную благодарность, например, по отношению к должностному лицу (сотруднику банка, полицейскому и т.п.) можно выразить следующим образом: bande navāzeš kardīd (я раб (=очень признателен), вы оказали радушие = вы очень любезны), bozorgvārī kardīn (вы оказали великодушие), har čeqadr tašakkor konam kame omīdvāram yek rūz forSat-e jobrān dāšte bāšam (сколько бы я ни благодарил, все же надеюсь, что у меня будет возможность отплатить [вам той же монетой]), zaHmat kešīdīd inšāllah betūnam jobrān konam (вы утрудились, дай Бог, смогу вам [отплатить той же монетой]), yek donīyā mamnūn šarmande kardīn (огромное спасибо, вы устыдили меня = мне даже неловко), sepās gozāram (выражаю свою благодарность), qorbān-e/fadā-ye šomā/to либо nūker-e/čaker-e šomā (благодарю вас/тебя, букв. я ваша/твоя жертва/слуга; также используется в качестве прощания в знач. «всего хорошего»). Благодарность за оказанную услугу: xeylī mūHabbat kardīd (вы чрезвычайно любезны), be man komak kardīd (вы помогли мне), mamnūn-am az loTf-etūn (я благодарен за вашу милость), dam-et garm (букв. «твое дыхание теплое», употребляется для выражения благодарности, сходно выражению zende bāšīd (будьте живы-здоровы), а также употребляется в разговоре между хорошими друзьями/знакомыми, когда одному из них понравилось то, что сказал собеседник, близкое в русском языке значению “молодец”, “вот это да!”).

Чтобы попросить извинение, используют: bebaxšīd (извините), bebaxšīd vāqean (усиленная формула извинения), bebaxšīd dīge (=dīgar) (извинение, которое используется скорее между знакомыми собеседниками), vāqe'an šarmand(e)-am (я действительно виноват), ma'żerat mīxām (прощу прощения), o'żr (xāhī) mīxām (прошу меня извинить), man mūqaSer būdam /taqSīr-e man būd (я виноват).

Официальность формул извинения опять же зависит от обращения: omīdvār-am man-ū(-rā) bebaxšī(d) (надеюсь, вы/ты меня извините(извинишь)), šarmande-am (виноват), šarmand-at/šarmand-etūn šodam (я виноват перед тобой/вами), pūzeš mīxām/mītalabam (прошу прощения).

Формулы поздравления в персидском языке тесно связаны с религиозными обычаями. Так эквивалентом формулы поздравления в русском языке «поздравляю вас/тебя с…» является персидское «да будет благословенен праздник/день/и т.д. …». Например:

Когда вы хотите поздравить иранца с покупкой какой-то вещи, следует сказать mobārak-etūn bāše (букв. да будьте же вы благословенны!)

Поздравление со свадьбой выглядит так: mobārak-etūn bāše, īnšāallāh be pā-ye ham pīr šavīd (даст Бог, вы вместе состаритесь).

Поздравление с новорожденным: qadam-e nourasīde mobārak (букв. да будут благословенные шаги новорожденного).

Поздравление с повышением в должности enteSāb-e šomā-rā be rīyāsat-e dāneškade: tabrīk mīgam (поздравляю). Если незначительное продвижение в должности: tarfī'e rotbe be šomā tabrīk mīgan (поздравляю с повышением).

Поздравление с каким-либо праздником, например: tavallod-et(ūn) mobārak (букв. да будет благословенен день твоего/вашего рождения), nowrūz/sāl-e nou mobārak (с новым годом), šab-e yaldā mobārak (счастливой шабэ ялда[7]!), čahār šambe sūrī mobārak (с праздником «Огненной среды»).

После поздравления с праздником, как правило, дня рождения, обычно следуют пожелания, к примеру: inšāllah jašn-e tavallod Sad sālegī-at(ūn) либо Sad sāle bešī либо Sad sāl be īn sālhā (даст Бог, проживешь сто лет (=долгой тебе жизни)), pedar/mādar-jūn, rúz-at mobārak! ānšāllah hamīše sāye-at bālā-ye sar-emún bāše (дорогой(ая) отец/мать, да будет благословенен твой день! Даст Бог, ваша тень всегда будет на нашими головами (=вы еще долго будете с нами)), ānšāllah sarzende va salāmat bāšī(d) (Дай Бог, будете живы-здоровы), hezār sāl bā xūšī va salāmatī zende bāšī(d) (Дай Бог, тысячу лет будете жить в благополучии и здравии).

В качестве прощания между близко знакомыми и друзьями используется неформальное выражение: f’elan (пока!), be dorūd (пока, до свидания). Но чаще всего – нейтральные выражения: xodā xofez, xodā negahdār (букв. да хранит тебя Господь!).

[7] Шаб-е Ялда или Шаб-е Челле — древний иранский праздник, первоначально отмечавшийся самой длинной ночью года, то есть накануне зимнего солнцестояния.

Формальность прощанию придает соответственно уважительная форма второго лица множественного числа: xodā xofez-e šomā, xodā negah dār-e šomā (букв. да хранит вас Господь!), bā ejāze-ye šomā (с вашего позволения), az xedmat-e šomā morxaS mīšam (разрешите удалиться).

Если прощаются со знакомым человеком и знают кого-либо из его знакомых/родственников, могут добавить : xodā xofez/xodā negah dār, salām [be mādar-at(ūn)] beresūnīd (до свидания, передавай привет [твоей/вашей маме (или кому-либо другому)]). Если же человек мало знаком, можно добавить: movāfaq bāšīd (удачи вам).

Если прощание происходит после совместной работы, например, преподавателя и учеников или коллег, следует сказать: xaste nabāšīd (букв. не уставайте), в ответ на который звучат: salāmat bāšīd или zende bāšīd (букв. будьте живы-здоровы).

Эти выражения также могут использоваться в любой другой ситуации не при прощании. Например, так говорит жена, когда муж пришел после работы.

Ниже приведены вежливые формы некоторых персидских глаголов, которые используются для выражения крайнего уважения к собеседнику, особенно если он старше по возрасту или занимает более высокую должность:

– meyīl kardan/farmūdan, nūš-e jān kardan = qażā xordan = (принимать пищу)
– motāle'e kardan = xāndan = (изучать)
– xedmat-e kasī rasīdan = pīš-e kasī raftan = (прийти к кому-либо)
– taqdīm kardan = dādan-e čīzī be kasī= (давать что-либо кому-либо)
– tašrīf dāšte bāšīd = bemānīd= (оставаться)
– morāhemīd = xeylī xūš āmadīd= (добро пожаловать) в ответ на это обычно говорят: mozāHem-e šomā nemīšam (не хочу вам помешать).
– mozāhem nemīšam = man mīram= (я пойду = не хочу вам помешать)
– morxaS šodan = tark kardan (покидать/уходить от кого-то)
– īšān = šomā = (букв. «они» в знач. «вы»)
– Следующие глаголы употребляются только по отношению к другому, старшему по возрасту или положению лицу, но не по отношению к себе:
– tašrīf āvardan = āmadan = (приходить)
– tašrīf bordan = raftan = (уходить)
– tašrīf dāštan = dar manzel-e xod būdan = (быть дома)
– Вежливый глагол befarmoīīd часто заменяет глаголы для приглашения начать что-то делать:
– befarmoīīd = benešīnīd = (садитесь).
– befarmāīīd dar xedmat-etūn bāšīm = pīš-e mā bemanīd = (оставайтесь у нас)
– befarmāīīd = begūīīd, montaZer-e šenīdan hastīm = (говорите, мы готовы вас выслушать).
– morxaS befarmāīīd (разрешите идти?) = mīše beram (можно идти?)

В заключение к практической части хотелось бы еще раз сказать, что в культуре Ирана употребление этикетных форм приветствия обращения безусловно является признаком воспитанности и уважения говорящего по отношению к собеседнику, и каждый иранец не упустит случая продемонстрировать свое знание речевого этикета. Однако следует быть особо внимательным к такого рода вежливым фразам, так как зачастую они являются лишь формальностью и не несут в себе буквального смысла сказанного. Например, в Иране если собеседники находятся рядом с домом одного из них и оба об этом знают, хозяин дома должен пригласить собеседника к себе в гости, чтобы не показаться невежливым. Однако стоит учесть тот факт, что это приглашение могло быть вызвано не реальным желанием пригласить к себе, а просто проявлением вежливости. Поэтому в этом и подобных случаях приглашенному следует вежливо отказаться от приглашения, опять же из вежливости и чтобы удостовериться, что его действительно ждут в гости. В таком случае можно воспользоваться следующими фразами: mamnun az da'avat-etūn valī ānšāllah ye forSat-e dīgar (благодарю за ваше приглашение, но надеюсь, в другой раз), man xeylī gereftār-am valī agar betūnam Hatman mīyām (я очень занят, но если смогу, обязательно приду), šāyad ye vaqt-e dīge betūnam behetūn sar bezanam (возможно, в другой раз смогу к вам заглянуть). Если же приглашение было сделано повторно и настойчиво, тогда в этом случае можно предполагать, что это настоящее приглашение.

Эти правила важно знать, чтобы не оказаться в неловкой ситуации и в то же время, чтобы в свою очередь не показаться невежливым. Поэтому изучающему персидский язык следует не только учить язык, но и культуру общения на этом языке в целом, ее особенности. Только так можно всецело овладеть всеми тонкостями персидского языка и завоевать уважение и хорошую репутацию среди иранцев.

Выводы. Таким образом, для успешного освоения тех или иных аспектов своей филологической специальности, компетентному иранисту необходимо тщательно изучить основные правила и случаи употребления языковых единиц персидского языка, включая правила употребления этикетной речи, для наилучшего усвоения культуры и традиций изучаемого языка.

Список литературы

1. Алмазова, А. А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений, обучающихся по дефектол. специальностям / [Алмазова А. А. и др.] ; под ред. А. А. Алмазовой. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 176 с.
2. Васильев, А. А. Как правильно общаться по-корейски: язык социального статуса в Корее : учеб. пособие / А. А. Васильев, А. А. Гурьева. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2017. – 120 с.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Санкт-Петербург ; Москва : Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1882. – Т.4. – 704 с.

4. Формановская, Н. И. Речевой этикет. Русско-английские соответствия : справочник / Н. И. Формановская, С. В. Шевцова. – Москва : Высшая школа, 1990. – 95 с.

УДК 80:82-1”19”(470)

ЗВУКОВЫЕ ПОВТОРЫ В ПОЭЗИИ О. Э. МАНДЕЛЬШТАМА

Фадеева Надежда Сергеевна

студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна

Аннотация. В статье рассматриваются особенности звукового повтора как художественного средства на примере поэтических строк О. Э. Мандельштама. Исследованы особенности функционирования ассонанса и аллитерации как одной из доминант стиля писателя. Обращено внимание на смысловую нагрузку звуковых повторов в поэзии.

Ключевые слова: повтор, звуковой повтор, ассонанс, аллитерация, эмоциональность, экспрессия.

Absract. The article deals with the peculiarities of sound repetition as an artistic means on the example of poetic lines by O. E. Mandelshtam. The features of the assonance and alliteration functioning as one of the dominant of the writer’s style are investigated. Attention is drawn to the semantic load of sound repetitions in poetry.

Key words: repetition, sound repetition, assonance, alliteration, emotion, expression.

Постановка проблемы. Любые природные закономерности являются проявлениями постоянно воспроизводимых, повторяющихся процессов и явлений, следовательно, за повторяемостью чего-либо можно выявить закономерность. Текст имеет значительный набор различных структур, и необходимо выявить единицы и явления языка, через которые реализуются процессы организации и самоорганизации структуры текстов. По мнению А. Н. Шевченко, «современная лингвистическая наука особое внимание уделяет изучению поэтического языка и идиолектов отдельных художников слова как опыту реализации свойств языковой системы в условиях индивидуальной речи, в словесных образах. Анализ повтора как рекуррентных языковых знаков вносит вклад в изучение закономерностей структуры текста и его целостности» [5, с. 419].

Теоретическую базу нашего исследования составляют научные труды ученых, в которых осуществлена характеристика проблемы повтора (И. В. Арнольд, Т. В. Жук, М. Д. Кузнец, Ю. М. Скребнев, А. А. Кузнецова, Ю. М. Лотман, В. П. Москвин и др.).

Актуальность исследования определяется тем, что повторы характеризуются большим выразительным потенциалом как важнейший структурный элемент поэзии О. Э. Мандельштама.

Цель статьи – выявить звуковые повторы в поэзии О. Э. Мандельштама, определить их смысловую нагрузку.

Изложение основного материала исследования. На современном этапе развития лингвистической науки сформировался еще один раздел стилистики фоника – наука об искусстве звуковой организации речи. Под фоникой понимают также употребление языковых средств фонетического уровня с определенным стилистическим заданием.

Основным элементом фоники является звуковой повтор. Фонетическое оформление речи, как устной, так и письменной, имеет своей целью достоверно, ярко отобразить живое, образное воспроизведение действительности. Для достижения этой цели писатели и поэты стараются умело подобрать слова и словосочетания, имеющие такую звуковую форму, которая способна усилить экспрессивное содержание определенного отрезка речи. Элементами такой фонетической выразительности являются все виды звуковых (фонетических) повторов.

Повтор является стилистической фигурой речи, которая состоит из повторения звуков, слов, морфем, синонимов или синтаксических конструкций в условиях достаточной тесноты ряда, то есть, достаточно близко, чтобы быть заметными читателю [1, с. 45].

Основная функция повторов – это передача дополнительной информации эмоциональности, экспрессивности и стилизации. Повтор относится к тем стилистическим фигурам, которые является художественным средством индивидуально-авторского эстетического и эмоционального выражения действительности.

Итак, наша задача состоит в изучении фоностилистичного аспекта звуковой организации поэтических текстов; выявлении основных видов звуковых повторов этого жанра и влияние звуковой организации на эффективность его восприятия. Для этого мы рассмотрим функционирование звуковых повторов на примере поэтических текстов О. Э. Мандельштама: «Notre Dame», «Бессонница. Гомер. Тугие паруса…», «За гремучую доблесть грядущих веков…», «Я вернулся в мой город, знакомый до слез…», «Петербургские строфы».

Одной из стилистических фигур, часто встречающихся в поэтических текстах, является ассонанс. Повтор того или иного звука придает заметную выразительность стихотворным строкам. Поэт часто использует повтор гласных, создавая звуковой ряд, который состоит из множества гласных звуков. Звуковой повтор О. Э. Мандельштам использует для усиления образности и особой музыкальности стиха. В поэзии чаще всего повторяются гласные звуки [у], [о], [а], [и]. Так, например, звук [о] встречаем в таких строках: «**О**гр**о**мный к**о**л**о**к**о**л зыбей» [2], что создает силу грохота. В стихотворении «Бессонница. Гомер. Тугие паруса» ассонанс на [а], [и] передает образ журавлей. Это своеобразное подражание крику: «Бесс**о**нница. Г**о**мер. Тугие п**а**рус**а**. Я спис**о**к к**о**р**а**блей пр**о**чел д**о** середины: Сей длинный выв**о**д**о**к, сей п**о**езд жур**а**влиный, Чт**о** над Элл**а**д**о**ю к**о**гд**а**т**о** поднялся К**а**к жур**а**влиный клин…» [2]; [э] автор использует для передачи теплого имени Елены; ассонанс на [о], [и] связан с грохотом черного моря, например, «**И** м**о**ре черн**о**е, в**и**т**и**йствуя, шум**и**т **И** с тяжк**и**м гр**о**х**о**т**о**м п**о**дх**о**д**и**т к **и**зг**о**л**о**вью» [2].

Таким образом, ассонансы усиливают восприятие моря, крика журавля, придают заметную выразительность стихотворным строкам, повышают экспрессивность речи, способствуют эмоциональному и эстетическому воздействию на читателя.

Чрезвычайно распространенным явлением в поэтических текстах является аллитерация, которая создает определенный ритм, повторение согласного **р:** «Как **р**аковина без жемчужин, Я выброшен на берег твой» [2]. Указанный повтор предоставляет поэтическим текста уникальный ритм и эмоциональность, сближая его с поэтической речью.

Е. В. Невзглядова пишет, что повторяющийся звук, выделенный в звучании, а тем самым и в сознании, вступает в ассоциативную связь с семантикой тех слов, которые его содержат. Образ звука наделяется «… несобственным» смыслом – смыслом того слова, в которое он входит составной частью [3, с. 25]. Например, в строках «Как раковина без **жем**чу**ж**ин, Я выброшен на берег твой» [2] шипящие звуки [ж], [ч], [ш] в стихотворении «Раковина» создают образ моря, властную морскую стихию. С помощью звукового повтора читатель или слушающий может в полной мере представить всю картину окружающей среды, которую хочет передать автор.

Звуковые повторы, используемые в этой функции, называются звукоподражательными, или ономатопоэтическими, а звуковое явление, описанное посредством подобных повторов, в поэтике именуется звукообразом [4]. Применение таких повторов называется звукописью; она активно используется в художественной, прежде всего поэтической речи. Удачным примером звукописи являются строки: «Над **ж**елтизной правительственных зданий Кру**ж**илась долго мутная метель, И правовед опять садится в сани, **Ш**ироким **ж**естом запахнув **ш**инель» [2]. Аллитерация передает внутреннее состояние лирического героя, восприятие слова желтизна.

Следует отметить, что разнообразные звуковые повторы выступают в поэтическом тексте важным конструктивным средством, способом выразительности содержания произведения. Как видим, аллитерация используется поэтом в основном в изобразительной функции, имитируя различного рода звуковые явления.

Выводы. Звуковые повторы в поэтических текстах служат созданию ритма стихотворения, несут смысловую нагрузку, раскрывая идейно-тематическое содержание, придают экспрессивную окраску стихотворениям.

Ассонанс усиливает образность и фонетическую выразительность речи, ее смысловую сторону, добавляет звукового единства элементам текста и подчеркивает наиболее важные в определенном контексте слова и образы.

Семантическая весомость согласных способствует установлению разнообразных предметно-смысловых ассоциаций, поэтому выразительно-изобразительные возможности аллитераций шире, чем ассонансов.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Интерпретация художественного текста: типы выдвижения и проблема экспрессивности / И. В. Арнольд // Экспрессивные средства английского языка. – Ленинград, 1975. – С. 41–48.
2. Мандельштам, О. Э. Стихи [Электронный ресурс] / О. Э. Мандельштам. – Режим доступа : http://www.stihi-rus.ru/1/Mandelshtam/.
3. Невзглядова, Е. В. О звукосмысловых связях в поэзии / Е. В. Невзгядова // Науч. доклады высш. школы. филол. науки. – 1968. – № 4. – С. 23–34.
4. Стексова, Т. И. Интерпретационный потенциал тавтологических сочетаний Им. п. + Тв. п. Проблемы выбора и интерпретации языкового знака говорящим и слушающим / Т. И. Стексова // XVIII Филологические чтения «Интерпретационный потенциал языковой системы и творческая активность говорящего» : материалы междунар. науч.-практ. конф., 26-28 октября 2017 г., г. Новосибирск. – Новосибирск, 2017. – С. 61–68.
5. Шевченко, А. Н. Проблема классификации повтора // Молодая наук : сб. науч. трудов науч.-практ. конф. для студентов и молодых ученых, 27-28 октября 2017 г., г. Ялта / науч. ред. Н. Г. Гончарова, редколл. Г. А. Штофер, О. В. Красникова, О. И. Лященко, А. А. Хоришко / А. Н. Шевченко. – Симферополь : ИТ «АРиал», 2017. – С. 419–421.

УДК 81'276.6:359

ПОНЯТТЯ «ТЕРМІН» У ВІЙСКОВІЙ І МОРСЬКІЙ ТЕРМІНОСИСТЕМІ

Шаповалов Николай Владимирович
студент 4 курсу кафедри філологічних дисциплін і методик їх преподавания
Євпаторійського інституту соціальних наук (філіалу) ФДАОЗ ВО «КФУ ім. В. І. Вернадського
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Картава Юлія Костянтинівна

Анотація. Розглядається поняття «термін», його властивості, виявляються особливості освіти «військового терміна», способи поповнення і розширення військової термінології, а також лексико-семантичне словотворення.

Ключові слова: термін, військова терміналогія, лексичний склад, запозичення.

Abstract: The present article is devoted to the study of the concept «term», it's characteristics and particularization of the «military term». It also deals with the ways of replenishment and widening of military terminology. The most prevailing ways are suffixal term formation, combination of two words, conversion, abbreviation, lexico-semantic word formation.

Key words: Term, military terminology, autonomous layer, lexical structure, conversion.

Постанова проблеми. Відмінною рисою військових текстів є їх велика насиченість військовими термінами різної структури. На цю особливість вказують багато науковців військового дослідження, пояснюючи її певне функціональне навантаження, що характеризує військову сферу спілкування, а саме необхідність точного і економного позначення спеціальних понять, що відносяться до певних розділів військової науки, з метою досягнення взаєморозуміння між фахівцями відповідних областей.

Бурхливий розвиток науки і техніки в сучасному світі спричинили до життя величезну кількість термінологічної лексики, в тому числі і військової. У зв'язку з цим виникає необхідність уточнити поняття «термін» взагалі і поняття «військовий термін» зокрема. Це тим більше необхідно, що проблема військового терміну і термінології вважається за загальним визнанням найважливішою проблемою.

Мета статті. Простежити основні закономірності розвитку й функціонування складу воєнно-морської мови.

Виклад основного матеріалу. Військова та морська терміносистеми викликали інтерес українських мовознавців (А. А. Бурячок, Г. П. Мацюк, Б. З. Якимович та ін.). Етапи її розвитку проаналізовані у розвідках В. Й. Горобця, П. К. Коваліва, А. А. Москаленка, Г. І. Халимоненка, М. Л. Худаша та ін.

Слово «термін» походить від латинського terminus, що означає «край, межа, закінчення». У середні століття це слово набуло значення «визначення, позначення», а в старофранцузькій мові terme мало значення «слово». Отже, ми встановили,

що у минулому «термін» позначав слово, але слово специфічне, і нам належить з'ясувати специфіку терміна взагалі.

Термін являє собою слово, що володіє такими властивостями, які виділяють його в особливу категорію мовних знаків. На відміну від звичайного слова термін може бути співвіднесений лише з одним об'єктом реальної дійсності, яким може бути або поняття, або один денотат, або група однакових об'єктів.

Один і той же термін не може співвідноситися з різними семантичними рівнями вживання, у цьому сенсі термін завжди однозначний. Однак ця однозначність простежується лише в межах однієї області знання, тому що в іншій області цей знак може позначати і зовсім інше поняття або абсолютно інший об'єкт дійсності. Однак у межах однієї області людської діяльності і знання термін має тенденцію залишатися однозначним. Якщо лексичне значення слова визначається контекстом, то значення терміна у межах однієї області знання не визначається контекстом, тобто в межах однієї області знання в будь-якому контексті термін завжди співвіднесений лише з одним об'єктом [4, с. 163].

Якщо ми обмежимося лише військовою справою, то повинні будемо визнати, що всередині цієї великої області існують багато галузей, які можна розглядати як різні самостійні галузі знання або діяльності. Тому не можна говорити про загальне поняття «військовий термін», а слід розрізняти терміни тактичні, організаційні, військово-технічні, терміни, що відносяться до різних родів військ та видів збройних сил тощо. Все це різні галузі військового знання і діяльності, для кожної з яких характерна своя термінологія. У межах кожної з цих областей значення терміну досить однозначне.

Враховуючи все вищесказане, можна було б дати таке визначення терміну: термін – це слово або словосполучення, мовний знак, якого співвіднесений з одним поняттям або денотатом (або з декількома однаковими об'єктами) в межах однієї галузі науки або техніки. Військовими термінами ми будемо називати такі слова, які мають конкретну однозначну співвіднесеність в межах однієї області військової справи.

Сукупність термінів даної галузі знання становить її термінологію. Ми вже бачили, що не можна говорити взагалі про військової термінології. Існує стільки видів термінологій, скільки областей в усій сукупності військової справи. Саме тому розрізняють термінологію за родами військ та видів збройних сил, за видами військової техніки, а також організаційну термінологію. Всі ці види термінології об'єднуються в загальновійськову термінологію. Всередині військової справи останнє поняття не має істотного значення, воно необхідне лише для того, щоб відокремити військова справа від інших сфер людської діяльності [3, с. 35].

Військова термінологія української мови безперервно розвивається і поповнюється новими термінами, що є відображенням постійного розвитку і вдосконалення військової науки, озброєння і бойової техніки.

Професійна військово-морська лексика у своєму розвитку пройшла чотири основні етапи:

X–XI вв. – формування на основі російської та запозиченої військової та морської лексики;

кінець XVII – XVIII вв. – формування основ термінологічної системи військово-морської лексики;

кінець XIX – перша половина XX вв. – розширення термінологічної системи у зв’язку з реорганізацією військово-морського флоту;

середина XX – початок XXI вв. – модернізація термінологічної системи мови спеціальних цілей військових моряків, активізація професіоналізмів і жаргонізмів [3, с. 19].

Образність терміна, пов'язана з внутрішньою формою слова, в еквівалентних термінах майже ніколи не збігається в різних мовах. Дуже важливою властивістю, загальним для будь-якої термінології, в тому числі і для військової, є її системна обумовленість, тобто певна залежність термінів один від одного. Системність такого роду не характерна для російської військової термінології.

Однак для всіх видів термінології характерна ієрархічна системність, тобто наявність родових і видових понять, взаємозв'язок між поняттями, що відносяться до тієї чи іншої галузі знання. Наприклад, всі військові кораблі (родове поняття) діляться на надводні і підводні (видові поняття). І ті й інші можуть бути бойовими і допоміжними.

Так, на борту кожного військового корабля є літера, присвоєна цьому класу кораблів: *авіаносець R, лінійний корабель, крейсер З, есмінець D, підводний човен S, малий бойовий корабель P, десантне судно L, мінний загороджувач N, тральщик M, допоміжний корабель* та ін. Ми бачимо, що військово-морська термінологія організована в певну систему, що охоплює родові і видові поняття.

Таким чином, українська військово-морська лексика великий лексико-семантичний розряд в лексико-фразеологічній системі української мови. Він має ієрархічну структуру.

Висновки. Удосконалення термінології є однією з головних завдань військової науки в сучасних умовах. Отже, загальними властивостями всіх термінів у будь-якому вигляді військової термінології є наступні: однозначна співвіднесеність терміна в межах однієї галузі військової справи, номінативність терміна, тобто незалежність його від контексту, стилістична нейтральність терміна, системність терміна, тобто належність його до групи понять, що описують певний вид військової діяльності або певний військовий об'єкт.

Список літератури

1. Военный энциклопедический словарь / М-во обороны Рос. Федерации, Ин-т истории; редкол. : А.П. Горкин [и др.]. – М. : Большая рос. энцикл. : РИ ПОЛ классик, 2002. – 342 с.

2. Новая философская энциклопедия. Безопасность Евразии: Энциклопедический словарь-ежегодник. – М., 2000. – Т. 1. – С. 425.

3. Алимурадов, О. А., Лату М. Н., Раздуев А. В. Особенности структуры и функционирования отраслевых терминосистем (на примере терминосистемы нанотехнологий): монография. – Пятигорск : СНЕГ, 2011. – 112 с.

4. Реформатский, А. А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии. – М. : Наука, 1986. – С. 163-198.

УДК 81’373.2

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМОВ В РОМАНЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

Шелест Тахмина Амировна

студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна

Аннотация. В статье рассматриваются функционально-стилистические особенности антропонимов в романе

И. С. Тургенева «Отцы и дети», отмечается специфика основных функций антропонимов в произведении.

Ключевые слова: антропоним, социальная функция, характеризующая, экспрессивность, имя собственное.

Abstract. The article deals with the functional and stylistic peculiarities of anthroponyms in I. S. Turgenev's novel "Fathers and Sons", notes the specificity of the main functions of anthroponyms in the novel.

Key words: the anthroponym, the social function, characterizing the expressiveness, a proper name.

Постановка проблемы. Антропонимическая лексика остается одной из самых глубоких проблем современной лингвистики, развитие которой тесно связано со становлением и формированием современного литературного языка. По мнению А. Н. Шевченко, «… антропонимия художественного произведения как система собственных личных имен заслуживает отдельного обстоятельного изучения, как с теоретической, так и с практической точки зрения, потому что антропонимы играют важную роль в раскрытии главной темы и идеи, авторского замысла и сюжета, они являются ключевыми словами в сложной композиции художественного текста» [3, с. 260]. В плане стилистических особенностей художественной речи представляет интерес всестороннее изучение выразительных возможностей имен разных видов. При выявлении уровня и степени стилистической эффективности антропонимов в тексте, определения мастерства автора при выборе или изобретении антропонимов в каждом конкретном случае, необходимо выявить и систематизировать факторы, которые создают экспрессию. Также необходимо описать специфику основных функций антропонимов в конкретном произведении.

Онимные единицы как составной элемент авторского художественного ономастикона издавна привлекал внимание языковедов, так как их употребление является неотъемлемым элементом литературного произведения. Так, исследованием ономастической лексики занимались М. М. Алиева, В. Д. Бондалетов, Н. А. Баскаков, В. П. Морошкин, В. А. Никонов, Н. А. Петровский, А. А. Реформатский, А. М. Селищев, А. В. Суперанская, О. Н. Трубачёв, В. К. Чичагов, Л. В. Успенский, М. Э. Рут. Исследование имен собственных в художественных произведениях в лингвистике представлено трудами Ю. А. Карпенко, В. Н. Михайлова, Е. М. Поспелова. Необходимо отметить, что имена собственные, своеобразная и при этом недостаточно изученная лексико-грамматическая категория, которая нуждается в исследовании с различных аспектов.

Цель статьи – выявить функционально-стилистические особенности использования антропонимов в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети».

Изложение основного материала исследования. Одной из основных задач анализа художественной литературы является исследование специфики языковых средств произведения и выяснение закономерностей их использования. Художественный текст может изучаться как в содержательном, так и в формальном, стилистическом и других аспектах.

М. В. Горбаневский считает, что «… литературные антропонимы, имена собственные, используемые для названия литературных персонажей, являются важным элементом формы художественного произведения, выражающего индивидуальный стиль писателя [1, с. 5]. Каждое имя несет в себе смысл, характеризует своего героя, и, следовательно, можно сказать, что автор умело использует антропонимы в своем романе. Структурно-семантические особенности романа помогают автору в решении стилистических задач произведения.

А. Н. Шевченко отмечает, что «… важным элементом в художественном произведении является система имен как составляющая лексической категории художественного текста, которая в совокупности с различными другими языковыми средствами отражает мировоззрение писателя, способствует построению художественного образа героя. Функционально имена – один из важнейших компонентов литературного текста. Благодаря именам читатель воспринимает художественный текст как отражение реального фрагмента действительности, локализованного во времени и пространстве» [3, с. 260]. «Изучая экспрессивное своеобразие собственных имен, обращает на себя внимание стилистическая неоднородность, а также существование и развитие в языке соотносительных слов. Это зависит от неоднородности самих стилей речи и от других факторов, влияющих на создание и употребление различных имен и фамилий. Стилистические функции имен собственных определяются историческими условиями, социальными отношениями людей, состоянием их речевой культуры» [3, с. 261].

В лингвистике существует ряд классификаций на обозначение функций имен собственных в художественном тексте. В основе нашего исследования классификация немецкого лингвиста D. Lamping, дополненная Н. В. Васильевой. Данная типология представлена следующими функциями: функция идентификации; характеризации; выделения и группировки персонажей; перспективизации, т.е. создания перспективы повествования; эстетическая функция; функция мифологизации; деконструктивная и иллюзионирующая функция. Рассмотрим наличие некоторых функций в романе. Так, первая функция – функция идентификации. Данную функцию можно считать основной, поскольку она подчеркивает идентичность персонажа, например *Базаров, Лидия Хостатова* и др. Особая подфункция идентифицирующей функции является паспортная функция, т.е. идентификация персонажа с помощью той формы, которая обычно отражается в официальном документе, например: «Зовут его *Николаем Петровичем Кирсановым*» [2].

Вторая функция – функция выделения и группировки (классификации) персонажей. Персонажи художественного произведения представляет собой систему, основными критериями сопоставления являются форма имени (официальное, неофициальное), например, официальная форма имени *Аркадия Николаевича Кирсанова* представлена таким образом: «Меня зовут *Аркадий Николаевич Кирсанов*, – проговорил Аркадий, – и я ничем не занимаюсь» [2], неофициальная: «Вот вам и моя *Катя*, – проговорила Одинцова, указав на нее движением головы» [2]; сопоставление по признаку наличия и отсутствия имени, а также сопоставление по принципу художественной значимости. Ценные, значимые персонажи обладают именем, и чаще всего, имеют целый ряд вариативных форм имени; у второстепенных персонажей имеется только идентификатор, либо какая-то одна

форма имени, например, второстепенный персонаж: «А! это вы, *герр Ситников*, – проговорил *Базаров*, продолжая шагать по тротуару, – какими судьбами?» [2]. *Ситников* в произведении не является одним из главных персонажей, поэтому автор употребляет одну форму определения персонажа. Значимым персонажем является *Евгений Васильев Базаров*. В тексте имеются разные формы имени данного персонажа: *Базаров* [2], *Евгений Васильич* [2], *Евгений Васильевич* [2], *Евгений Васильев Базаров* [2], *Енюшечка* [2], *Енюша* [2].

Третья функция – функция перспективизации (точки зрения), то есть имя является одним из способов выражения авторской позиции в тексте. Форма имени персонажа может выражать разного рода отношения – уважение, пренебрежение, снисхождение, данная функция представлена такими онимами: *Федька* – пренебрежение, например, «Прислуживал *Федька*, видимо обремененный необычными сапогами, да помогала ему женщина с мужественным лицом и кривая, по имени *Анфисушка*, исполнявшая должности ключницы, птичницы и прачки» [2], «*Николай Петрович*, несмотря на все свое рвение и трудолюбие, не так принимается за дело, как бы следовало; хотя указать, в чем собственно ошибается *Николай Петрович*, он не сумел бы» – выражает уважение [2].

Характеризующая функция передается в именах персонажей, то есть имя содержит элемент, который выполняет прямую или косвенную характеристику героя, например: «*Анна Сергеевна Одинцова* родилась от *Сергея Николаевича Локтева*, известного красавца, афериста и игрока» [2]. Фамилия *Одинцова* характеризует своего носителя как человека, который любит одиночество. Так же, «*Кукшина, Eudoxie, Евдоксия Кукшина*. Это замечательная натура, emancipee в истинном смысле слова, передовая женщина» [2].

Нами выделена социальная функция антропонимов, которая указывает на положение человека в обществе, на низкое происхождение героя, либо наоборот, например: «Зовут его *Николаем Петровичем Кирсановым*» [2], «Родительница его, из фамилии Колязиных, в девицах Agathe, а в генеральшах *Агафоклея Кузьминишна Кирсанова*, принадлежала к числу «матушек-командирш», носила пышные чепцы и шумные шелковые платья, в церкви подходила первая ко кресту, говорила громко и много, допускала детей утром к ручке, на ночь их благословляла, – словом, жила в свое удовольствие» [2]. Данные антропонимы указывают на статус своего героя, показывают, что их носители, интеллигентные, образованные люди, например, «Слышь, *Митюха*, – подхватил другой тут же стоявший ямщик с руками, засунутыми в задние прорехи тулупа, – барин-то тебя как прозвал?» [2]; «Этот *Тимофеич*, потертый и проворный старичок, с выцветшими желтыми волосами, выветренным, красным лицом и крошечными слезинками в съеженных глазах» [2].

Выводы. В художественной канве произведений И. С. Тургенева представлен богатый и разнообразный по структуре и эмоционально-экспрессивной окраске антропонимический материал, который нашел широкое и разноплановое применение. Имена в системе художественно-изобразительных средств языка писателя-прозаика занимают важное место, что обусловлено их стилистическими возможностями. Они способствуют раскрытию идейного содержания произведения и характера героев. Антропонимические единицы являются носителями определенной информации, которая имеет образную и эстетическую значимость. Специфика личных имен заключается в том, что они являются средством короткой художественной характеристики персонажей.

В произведении автор использует как современные, так и более старинные антропонимы, которые подчеркивают стилистическую особенность художественного текста, придают экспрессивность произведению и выполняют различные функции, раскрывая внутренний мир вымышленных и исторических персонажей.

Список литературы

1. Горбаневский, М. В. Ономастика в художественной литературе. Филологические этюды / М. В. Горбаневский. – Москва : Изд-вл УДН, 1988. – 88 с.
2. Тургенев, И. С. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ilibrary.ru/text/96/index.html/.
3. Шевченко, А. Н. Особенности антропонимов в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» / А. Н. Шевченко, Д. Г. Пигнастая // Крымский академический вестник : научный журнал. – 2017. – № 4.– С. 259–264.

УДК 821.161.1-343.4.09

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ГЕРОЕВ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Штокаленко Анна Александровна
студентка 1 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна

Аннотация. Статья посвящена исследованию архетипических образов животных в славянском фольклоре. На основе поверьев, сказочного эпоса представлены результаты исследования сказок о животных, показано генезис и типологию образов медведя, лисы, волка, кота и зайца, которые имеют свои особенности и характеристики, наполненные противоречиями.

Ключевые слова: сказка, архетип, образ, миф, славяне, волк, медведь, лиса, заяц, кот.

Abstract. The article is devoted to the study of archetypal images of animals in the Slavic folklore. Based on legends and fairy-tale epic there are presented the results of the study of fairy tales about animals, genesis and typology of images of the bear, fox, wolf, cat and rabbit are shown, which have their own characteristics and are filled with contradictions.

Key words: fairy tale, archetype, image, myth, Slavs, wolf, bear, fox, rabbit, cat.

Постановка проблемы. Сказка является продуктом и отражением особенностей менталитета, культуры народа, его коммуникации. Символика народного миропонимания, зафиксированная в текстах русских народных сказок, имеет способность отображать разные хронологические пласты культуры, пронизывая их насквозь, передает информацию в будущее. Кроме того, архаическая группа символов служит одним из основных идентификаторов национальной специфики произведений устного народного творчества, выражает народную философию, раскрывает глубинный смысл мифологического мировосприятия.

В. П. Аникин утверждал, что «… сказки о животных – это энциклопедия жизни народа» [1, с. 5]. По мне-

нию В. Я. Проппа, «… сказка сохранила прошлое настолько полно, верно и хорошо, что обряд или иное явление прошлого только через сказку получает свое настоящее освещение» [5, с. 13]. Э. В. Померанцева считала, что «… сказка выражает народное мировоззрение» [4, с. 30].

Теоретической основой нашего исследования стали научные труды ученых различных научных школ: А. А. Потебни, В. Я. Проппа, А. Н. Малаховской, К. П. Эстес, К. Г. Юнга и многих других. В аналитической психологии К. Г. Юнга архетипы – это компоненты коллективного бессознательного, которые сформировались в древнейшие времена и определяют структуру нравственной, эстетической и познавательной деятельности человека [6].

Материалом исследования является сборник А. Н. Афанасьева «Народные русские сказки» [2]. Подбор материала осуществлялся методом сплошной выборки из текстов русских народных сказок образов животных, характерных для народного творчества славян.

Цель статьи – описать архетипические образы русских народных сказок, которые отражают мировоззрение славян (на материале сборника А. Н. Афанасьева «Народные русские сказки»).

Изложение основного материала исследования. Русские народные сказки хранят в себе традиции и обычаи прошлого, в них запечатлена история нашего народа, его вера и жизнь. Сказки напрямую связаны со славянской мифологией, и для того, чтобы анализировать сказочные образы нужно для начала разобраться в их происхождении. При рассмотрении образов животных, мы обратились к знаменитым сказкам русского собирателя фольклора А. Н. Афанасьева. В сборнике «Народные русские сказки» [2] образы животных выступают как главные персонажи и как второстепенные лица.

Литературный архетип – часто повторяющиеся образы, сюжеты, мотивы в фольклорных и литературных произведениях. По определению литературоведа А. Ю. Большаковой, литературный архетип – «… это «сквозная», «порождающая модель», которая, несмотря на то, что она обладает способностью к внешним изменениям, таит в себе неизменное ценностно-смысловое ядро» [5, с. 171].

Наиболее многочисленны в русском фольклоре сказки о животных. Это связано с тем, что многие животные у древних славян являлись тотемными, поскольку в древности, в языческие времена, люди поклонялись силам природы, а животные считались олицетворением этих сил и многих божеств.

Среди мифологических персонажей особое место занимает образ медведя. Медведь всегда был самым почитаемым славянским зверем. Данное животное имеет связь со славянским богом скотоводства Волосом-Велесом, который фигурирует в древних медвежьих ритуальных культах, особенно у населения Сибири и Дальнего Востока России. Согласно мифам, он был воплощением бога Велеса. Медведи издревле были соседями людей, славяне считали этих животных своими предками. Медведь, так же как и волк, был оборотнем. Только, если в случае с волком человек оборачивался в зверя, то в случае с медведем было наоборот. Потому славяне считали, что медведь был их прародителем. В сказках медведь обычно не являлся главным героем, а становился на пути у главного героя или же, наоборот, помогал ему. Сказочники часто ставили медведя в один ряд с волком, лисой, зайцем, чтобы показать абсурдность и нелепость какой-то ситуации. Так, в сказке «Кот и лиса» медведь вместе с волком боятся кота.

Неоднозначными в структуре сказок о животных являются функции медведя. Он выступает «антагонистом», который хочет отомстить человеку или другим героям сказки, или же положительным персонажем (помощником). Как «антагонист» он вредит, стремится обмануть свою жертву, но и сам подвергается обману, помогая врагу, то есть медведя используют другие персонажи сказки. Проанализированные фольклорные материалы позволяют определить наличие культа медведя у славянского народа. Образ медведя встречается в таких сказках, как «Маша и Медведь», «Заюшкина избушка», «Вершки и корешки», «Колобок» и многие другие.

Лиса – самое хитрое животное в представлении русского народа, и славяне ее за это почитали. Она является ярким женским образом славянской мифологии. Славяне отождествляли ее с богиней Макошью. Однако лиса часто была и отрицательным героя. Это связано с тем, что одним из проявлений Макоши считалась Мара – темная богиня. И в сказках лиса представлена как хитрая, льстивая и изворотливая. Так, в сказке «Лисичка-сестричка и серый волк» она обманывает мужика, прикинувшись мёртвой, и крадёт рыбу из саней, обманывает волка. Однако в положительных образах ее украшают ловким, хитрым поведением и остроумием. Образ лисы встречается в сказках «Лисичка-сестричка и волк», «Медведь и лиса», «Заюшкина избушка», «Лиса и дрозд», «Колобок» и т.д.

Волк – хищный зверь, издавна живший по соседству со славянскими племенами. Это животное всегда вызывало противоречивые чувства у славян. С одной стороны волк был тотемным животным многих племен. В сказках волк часто являлся проводником в заколдованном лесу (сказка «Иван-царевич и серый волк»). Однако он не бескорыстен, требовал за это плату. С другой стороны, у волка была и темная сущность, которая пугала славян. Считалось, что он из мира мертвых и ведает его секреты. Славяне верили и в существование волков-оборотней. Воткнув в пень нож, ведьмак мог обернуться волком и оставаться в таком облике, пока нож находится на своем месте. Образ волка встречается в следующих сказках: «Иван-царевич и серый волк», «Свинья и волк», «Волк», «Лисичка-сестричка и волк», «Волк-дурень» и т.д.

Достаточно значимая роль в русской сказке отводится коту или кошке. Этот персонаж был символом мудрости и учености, например, в сказке «Кот и лиса». Однако кот был довольно неоднозначным героем, ему приписывались различные магические способности и почти человеческие черты. Это животное было существом таинственным, многогранным, и люди верили, что оно связано с потусторонним миром. С кошкой связаны различные поверья и приметы. Так, трехцветные представители семейства кошачьих считались приносящими счастье и удачу, семицветные – благополучие, а вот появление черной кошки было не очень хорошей приметой.

Кошку на Руси не обожествляли, но оберегали. В отличие от других культур, в русской культуре кошек не связывали с дьяволом, читали их вполне благообразными животными: умными, интеллектуальными и мудрыми. В целом же считалось, что кошки – животные, приносящие удачу, добро и благополучие. Поэтому о них слагалось большое количество произведений фольклорного жанра. Образ кошки встречается в таких сказках как «Кот и лиса», «Кот петух и лиса», « Волшебное кольцо», «Баба-яга» и т.д.

Еще один распространенный герой русских сказок – заяц. В некоторых сказках заяц представлен как трусливый, глупый и задиристый персонаж, например, в сказке «Заюшкина избушка», а в некоторых –умный и в меру осторожный (сказка «Мороз и заяц»). Заяц у славян олицетворял плодоносящее начало. Также считалось, что это животное связано с нечистой силой. Зайца связывали с огнем, что объяснялось его прыткостью. Еще заяц упоминается в связи с луной, но, чаще всего, эти образы связаны лишь метафорически. Этот образ упоминается в сказках «Лиса, заяц и петух», «Заюшкина избушка», «Мороз и заяц» и в других.

В разных сказках животные изображаются по-разному и выполняют различные функции, что говорит о неоднозначности и многогранности исследуемых образов.

В ходе исследования мы выявили, что наиболее популярным образом в русском фольклоре является образ лисы, она встречается в пятидесяти процентах исследуемых сказок. Второе место делят медведь и волк (по 31,25%), далее – кот (25%). И наиболее малочисленным является образ зайца, он встречается лишь в 16,5% исследуемых сказок.

Выводы. Проанализировав архетипические сказочные персонажи, мы отметили, что все образы животных так или иначе связаны с мифологией и верованиями древних славян. Герои сказок неоднозначны и многогранны. Каждый из исследуемых образов используется в сказках неодинаковое количество раз. Наиболее популярным образом в русском фольклоре является образ лисы.

Список литературы

1. Аникин, В. П. Русские народные сказки / В. П. Аникин. – Москва : Пресса, 1998. – 208 с.
2. Афанасьев, А. Н. Народные русские сказки. Из сборника А. Н. Афанасьева / вступ. статья В. П. Аникина. – Москва : Правда, 1982. – 576 с.
3. Большакова, А. Ю. Литературный архетип / А. Ю. Большакова //Литературная учеба. – 2001. – № 6. – С. 169–173.
4. Померанцева, Э. В. Судьбы русской сказки / Э. В. Померанцева. – Москва : Наука, 1965. – 220 с.
5. Пропп, В. Я. Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп ; комментарии Е. М. Мелетинского, А. В. Рафаевой ; Сост., науч. ред., текстологич. комментарий И. В. Пешкова. – Москва : Лабиринт, 1998. – 512 с.
6. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – Москва : Ренессанс, 1991. – 297 с.

СЕКЦИЯ 4
ДНИ ИСТОРИИ В ЕВПАТОРИЙСКОМ ИНСТИТУТЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

УДК: 37.015.3

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОВЕСТЬ

Ануфриенко Александр Анатольевич
кандидат юридических наук, доцент кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье определено влияние категории «совесть» на процесс современного образования. Вышеуказанная проблема рассматривается в аспекте традиционного подхода к понятию «образование». Осуществлен анализ категории «совесть» в философско-педагогическом ракурсе как основополагающей категории современного образования и оптимального средства, способствующего развитию личности от индивидуума к индивидуальности.

Ключевые слова: совесть, любовь, счастье, философия образования, духовность.

Abstract. The article defines the influence of the category “conscience” on the process of modern education. The problem stated above is considered in the aspect of the traditional approach to the concept of education. The analysis of the category of conscience in philosophical and pedagogical terms as a fundamental category of modern education and the optimal means contributing to the development of the personality from the individual to individuality is carried out.

Key words: conscience, love, happiness, the philosophy of education, spirituality.

Постановка проблемы. Путь каждого человека к счастью, как удовлетворению тем, что есть в процессе творчества, кажется проблематичным без оптимизации современного процесса возрождения традиционного духовно-нравственного воспитания. Эта педагогическая идея делает особенно актуальным необходимость развития лучших национальных традиций всех народов, проживающих на Земле. Можно предположить, что оптимальное решение вышеуказанной проблемы возможно только на основе трех важнейших принципов традиционной педагогики: духовности, патриотизма и профессионализма. В свою очередь, оптимизация процесса возрождения и развития традиционной духовности кажется возможной только в процессе всестороннего использования всего того, что связанно с категорией «совесть».

Цель статьи**.** Учитывая определенную маргинальность современного общества, анализ влияния категории «совесть» на процесс современного образования является важной задачей философии образования. В связи с вышеуказанным в качестве цели был выбран анализ категории «совесть» в философско-педагогическом аспекте. Вышеуказанная категория определена основополагающей для современного образования и как оптимальное средство, способствующее развитию личности от индивидуума к индивидуальности. Достижение данной цели привело, прежде всего, к решению следующих задач: в ракурсе традиционного подхода рассмотреть понятие «образование»; в философско-педагогическом аспекте определить ключевые категории антропологии.

Анализ последних исследований и публикаций. Как показывает анализ последних научных публикаций, определенные аспекты вышеуказанной проблемы в своих работах рассматривали следующие исследователи: Николай Стеллецкий, Тамара Флоренская, Иван Ильин, Дмитрий Брянчанинов, Алексей Осипов, Владислав Бачинин, Виталий Журавский, Михаил Панов и др. Учитывая важность обозначенной проблемы для современного общества, можно предположить, что влияние категории «совесть» на современное образование подлежит более детальному исследованию.

Изложение основного материала статьи. Попытаемся выполнить этимологический разбор слова «совесть». С точки зрения профессора Императорского Харьковского университета Николая Стеллецкого (1862-1919 гг.), слово «совесть» во всех европейских языках, древних и новых, слагается из общей приставки «со», указывающей на совместность действия, и корня от глагола, означающего понятие ведения или знания [4]. Поэтому слово «совесть» в буквальном переводе, по своей общей и основной психологической форме, означает не что иное как сознание. Тесная связь совести с явлениями сознания усматривается и в том, что во многих языках (напр. греческом, латинском, французском) употребляется одно и то же слово для обозначения сознания и для обозначения совести. Но, с другой стороны, существование в некоторых языках (напр., русском и немецком) особого названия для совести, в отличие от сознания вообще, указывает, что эти понятия ни в коем случае не совпадают друг с другом.

Как небезосновательно утверждала академик Тамара Флоренская (1936 – 1999 гг.), совесть является глубоким чувством общности, сопричастности другому (человеку и Богу) – на что указывает приставка «со», а корень «весть» (от «ведать», «знать») указывает на то, что совесть дает нам знать о правильности или неправильности поступка, слова или мысли [5].

Представим кратко историю учений о совести. Известно, что в древней греческой философии нет слова для обозначения понятия совести. Термин «совесть», как существительное, впервые появляется у стоиков. Отметим, что Сенека указал на чистоту совести, как на источник самоудовлетворенности, и на укоры совести, как на наказание за проступки.

Не вызывает сомнения тот факт, что в Средние века в схоластической литературе совести отводится значительное место, но не столько общему вопросу о природе совести, сколько казуистическому решению частных случаев. Духовнику на исповеди приходилось решать различные вопросы жизни и разрешать различные сомнения. Вследствие этой практической потребности появились казуистические толкования, которые не всегда служили развитию нравственности, а часто прямо-таки затемняли и засоряли совесть. На этой почве впоследствии развилась мораль иезуитов, описанная Паскалем и др.

Известно, что впоследствии эпоха Реформации выдвинула живую личность и заговорила о правах совести. Эпоха Просвещения отодвинула догматические вопросы на второй план и выдвинула вопросы нравственного

характера. Главное приобретение этой эпохи заключается не в философском анализе совести, а в понятии «свобода совести». Эта свобода провозглашается как принцип, из которого вытекает требование веротерпимости. В новейшей философии эволюционизм, став на естественнонаучную точку зрения и отбросив схоластические разделения совести на эмпирическую и трансцендентную, занялся выяснением причин возникновения совести.

Можно предположить, что все вышеуказанные утверждения относительно совести оказались недостаточно способны оптимально обеспечить развитие человеческой личности.

В тоже время не вызывает сомнения тот факт, что в традиционном образовании, учение о совести получило наиболее существенное развитие.

Заметим, что в посланиях апостола Павла мы встречаемся с анализом совести. Так, например, в «Послании к Римлянам» апостол Павел рекомендует послушание властям не только из страха наказания, но «и ради совести». Он признает рост совести, причём не только разумеет под совестью явление религиозной жизни, но прямо ставит её в связь с практическими целями нравственности. С другой стороны, Иоанн Златоуст первый заговорил о свободе совести: он неоднократно изображал неподкупного судью и указывал, что совесть – достаточный путеводитель для достижения добродетели.

С другой стороны, Философ Иван Ильин (1883 – 1954 гг.) небезосновательно утверждал, что мы живем на земле в состоянии внутреннего раскола, от которого мы страдаем и который мы не умеем преодолеть. С точки зрения вышеуказанного ученого, это расхождение между нашими лично-эгоистическими побуждениями и нашим божественным призванием, которое мы иногда переживаем как внутреннее влечение, как духовную жажду [1].

Важно вспомнить, что Дмитрий Брянчанинов (1807 – 1867 гг.) утверждал, что совесть – чувство духа человеческого, тонкое, светлое, отличающее добро от зла, естественный закон, она руководствовала человеком до закона письменного.

В аспекте нашего исследования важным является и утверждение современного профессора Алексея Осипова: «Чтобы жить по совести необходимо, прежде всего, ознакомиться с традиционными национальными нормами жизни» [2].

В ракурсе философии образования совесть – эмоционально-психологический механизм самоконтроля, который позволяет личности сравнивать личное социальное поведение с духовными образцами необходимого, оценивать степень отличия и ставить ее себе в вину.

Очевидно, что совесть помогает человеку забыть о себе и делает его поступки самоотверженными. Уныние, заботы, опасения, все трудности личной судьбы не связывают его больше, – все это отходит, хотя бы временно, на задний план. Совесть утверждает, созидает и укрепляет духовно-личностное начало в человеке. В тоже время лично-мелкое, лично-страстное, лично-жадное, лично-порочное отодвигается в нем и уступает свое место дыханию высшей жизни, которая регулируется вечными, идеальными, неизменными нормами естественного (природного) права.

Зачастую мы живем в состоянии внутреннего раскола, от которого мы страдаем, и который не всегда умеем преодолеть. Это расхождение между нашими лично-эгоистическими побуждениями и нашим природным призванием, которое мы иногда переживаем как внутреннее влечение, как духовную жажду. Тогда мы оказываемся в состоянии душевной раздвоенности, потому что это тайное влечение – жить в соответствии с нормами естественного права – всегда живет в глубине нашего сердца. Это влечение духа требует от нас всегда одного и того же: самого лучшего. И если бы мы предались ему всецело и окончательно, то вся наша жизнь сложилась бы из одних дел любви, радостного исполнения долга, мужественной верности, правды.

С другой стороны, мы рассматриваем категорию «образование», прежде всего, как «образа ваяние». В этой ситуации мы сталкиваемся с принципиальным вопросом – чей образ мы стремимся воссоздать в процессе образования? Зачастую это образ интеллектуально-развитого конкурентно-способного лидера, которому под воздействием гордыни и зависти очень сложно приблизиться к ощущению счастья.

Заметим, что иной, традиционный образ связан с формированием доброго друга, для которого главным является любовь – самопожертвование. В этом случае человек стремится жить как солнце – светить и отдавать свое тепло всем окружающим независимо от того, как они относятся к нему. Этот второй вариант формирования человека как духовно-социо-биологического существа делает достижение ощущения счастья более реальным. Можем предложить, что образование – прежде всего, формирование человека на основе соответствующего традиционного идеального образа (Иисус, Мухаммед, Будда, Моисей). Традиционное образование включает в себя научение, учение и обучение. Научение человека – процесс и результат приобретения индивидуального опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера (стихийное общение, игра, труд, в том числе учение, обучение и т.д.). Учение человека – разновидность научения, целенаправленное, сознательное действие по освоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний (в том числе и самообразование). Обучение человека – разновидность учения, воздействие на человека в специально созданных условиях. Совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение обучающимися знаний и овладение способами приобретения знаний.

Считаем, что как следствие, человек, сформированный под воздействием традиционной педагогики, понимает многие важнейшие категории антропологии следующим образом. Творчество – процесс сотворения блага (польза для всех). Это реальность, обеспечивающая действие норм естественного права и способствующая духовному и физическому развитию Вселенной в целом, и человечества в частности. Грех – вред самому себе. Воспитание – прежде всего формирование традиционного мировоззрения. Душа – нематериальная бессмертная основа, которая определяет сущность жизни человека. Стыд – страх внешнего осуждения. Культура – характеристика творческих способностей человека. Красота – внешнее отражение духовности. Духовность – единение

с началом бытия. Практическим проявлением духовности и является совесть.

Не вызывает сомнения тот факт, что немаловажной задачей для каждого человека в процессе его формирования является определение смысла жизни. Известно, что смысл жизни – проблема определения конечной цели существования, и предназначения человечества и человека. Эта категория антропологии имеет огромное значение для становления духовно-нравственного облика личности и тесно связана с понятием «мировоззрение». Напомним, что мировоззрение – система осознания действительности. Мировоззрение дает человеку целостную систему ценностей, идеалов, приемов, образцов для жизни. Оно упорядочивает окружающий мир, делает его понятным, указывает на самые короткие пути достижения целей.

Следует указать, что мировоззренческий кризис, элементы которого мы наблюдаем и в современном обществе – опасное состояние отсутствия традиционного мировосприятия. Это отсутствие превращает жизнь в хаос, а психику – в совокупность разрозненных переживаний и установок. В такой ситуации важно восстановить мировоззренческую целостность личности, иначе ее место будет заполнено химическими или духовными суррогатами – алкоголем и наркотиками или мистикой и сектантством. Рассмотрим два противоположных вида мировоззрения – материалистическое и идеалистическое в философско-педагогическом аспекте.

Отметим, что смысл жизни материалиста отражают, прежде всего, соответствующее понятие следующих категорий. Дело – карьера, деньги-любой ценой. Личная жизнь – брачный контракт, прагматичный подход к родственникам. Собственный рост и развитие – формирование интеллектуально-развитого, конкурентноспособного лидера. Можно предположить, что ключевые слова материализма: удовольствие – ластолюбие; деньги – сребролюбие, любой ценой; гордость – славолюбие; счастье – «вне нас». Считая сознание продуктом материи, материализм рассматривает его как отражение внешнего мира, утверждая, таким образом, познаваемость природы. Высшей и самой последовательной формой материализма стал созданный Марксом и Энгельсом к середине 19 в. диалектический материализм.

В свою очередь, идеализм – мировоззрение, которое утверждает первичность духовного и вторичность материального. Смысл жизни идеалиста отражают, прежде всего следующие понятия: собственный рост и развитие (постоянное стремление к традиционному духовно-культурному идеалу – Мухаммед, Иисус, Моисей, Будда); личная жизнь (создание традиционной семьи, главный принцип общения с окружающими – любовь (самопожертвование); дело (творческое отношение к служебным обязанностям, главный принцип – деньги единица измерения добра).

С нашей точки зрения, ключевые слова идеализма: 1) любовь (самопожертвование); 2) совесть и стыд; 3) самосовершенствование (прежде всего в духовно-культурной сфере, с соблюдением принципа – «блаженные нищие духом»); 4) счастье – «внутри нас». Идеализм утверждает существование духовного первоначала вне и независимо от человеческого сознания. Идеалист – бескорыстный человек, который стремится к возвышенным целям.

Выводы. Анализ категорий «совесть» и «образование» в ракурсе философии образования позволяет предположить, что именно категория «совесть» как «внутренний суд» человека способствует развитию бессмертной личности от индивидуума к индивидуальности. Обучение стремлению к абсолютной чистоте совести (т. е. неустанное и непрерывное самосовершенствование, прежде всего в духовной сфере) и есть главная цель образования. Учитывая все вышеизложенное можно сделать вывод, что именно категория «совесть» может быть основополагающей категорией современного российского образования. В качестве дальнейшего исследования в этом направлении может быть осуществлен детальный анализ влияния категории «совесть» на формирование будущего педагога.

Список литературы

1. Ильин, И. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний [Электронный ресурс] / И. Ильин. – Режим доступа : http://hristov.narod.ru/singheart.htm.
2. Осипов, А. Совесть. [Электронный ресурс] / А. Осипов. – Режим доступа : http://www.youtube.com/watch?v=dJ90eZVXTUg.
3. Полное собрание творений святителя Игнатия Брянчанинова. – Т. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.koob.ru/bryanchaninov/.
4. Стеллецкий, Н. Опыт нравственного православного богословия в апологестическом освещении [Электронный ресурс] / Н. Стеллецкий. – Режим доступа : comin.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article.
5. Флоренская, Т. Мир дома твоего: человек в решении жизненных проблем [Электронный ресурс] / Т. Флоренская. – Режим доступа : http://dusha-orthodox.ru/psihologi/florenskaya-t.ahtml.

УДК 37:303.443

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Болкунов Игорь Алексеевич

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы оценки качества образования. Показана необходимость разработки системы оценки с учетом интересов всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: качество, качество образования, измерение качества, оценка качества.

Abstract. The paper considers the main problems of education quality assessment. The necessity of developing an evaluation system taking into account the interests of all participants in the educational process is shown.

Key words: quality, quality of education, quality measurement, quality assessment.

Постановка проблемы. Качество современного образования – важнейший фактор общественного и экономического развития. Острота и сложность проблемы качества в современном образовании заставляет выявлять пути и проблемы оценки качества с целью разработки способов его повышения.

Цель статьи – выявление и уточнение проблем, поиск путей оценки качества образования.

Изложение основного материала исследования. Под качеством понимают совокупность характеристик или свойств услуги, которые обеспечивают им возможность удовлетворять потребности потребителя. В основе деятельности по повышению качества в любой сфере человеческой деятельности лежит оценка достигнутого уровня качества и оценка влияния на уровень качества принятых управленческих решений.

В связи с изменением образовательных потребностей появляются новые способы, приемы и методы получения образования, в том числе и с использованием электронных технологий [2]. Эти тенденции заставляют по-новому смотреть на проблемы оценки качества образования.

Различными сторонами проблемы оценки качества образования занимались многие авторы. Выделим некоторые работы. Философским аспектам проблемы посвящена работа Н. Г. Никокошевой [4]. Ю. А. Гударенко [3] раскрывает сущность и структуру понятия качество образования. Острота и сложность проблемы качества в современном образовании объясняется рядом обстоятельств:

1. Своеобразием понимания термина «качество» разными участниками образовательного процесса и заинтересованными сторонами.

2. Противоречием между автономностью образовательных учреждений и государственным контролем качества образования.

3. Общими проблемами контроля качества образования, фундаментальными проблемами контроля качества в обучении.

Любой участник образовательного процесса (общество, обучаемый, педагогические работники, администрация образовательной организации и т.д.) использует термин «качество», но каждый понимает его и интерпретирует по-своему.

Для общества качество определяется компетенциями обучающихся, которые находят свое выражение, в гражданской позиции, в эффективной профессиональной и общественной деятельности.

Администрация учебного заведения в понятие «качество» включает качество управления, качество инфраструктуры, качество педагогических работников, качество обучаемых, качество учебных программ, методик и т.д.

На рынке труда образование рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, которая будет удовлетворять запросам рынка труда, позволит специалистам выполнять необходимые функции, решать требуемые задачи.

Педагогические работники под качеством могут понимать имеющиеся возможности передачи обучаемым знаний, умений, навыков, т.е. наличие качественного учебного плана и программ, обеспеченность учебными материалами, техническими средствами.

Для обучаемых качество многокритериальное понятие. Оно определяется возможностью пройти конкурсный отбор при устройстве на работу или при поступлении на дальнейшее обучение, успешно изучать учебные дисциплины, базирующихся на предыдущих знаниях, и обычно связывается с общественной, спортивной или культурной жизнью учебного заведения.

Родители могут соотносить качество образования с развитием индивидуальности их детей, жизненной успешностью впоследствии, после завершения обучения.

Кроме того, понятие «качества» должно соответствовать точке зрения и пониманию как производителей, так и потребителей образовательных услуг. Очевидно, что взгляды производителя и потребителя на качество услуги не всегда совпадают, нуждаются в согласовании и компромиссе. Кто является производителем образовательной услуги в принципе ясно – учебное заведение. А вот потребителем образовательной услуги является и обучаемый, и рынок труда и общество в целом (государство). При этом потребитель образовательной услуги и плательщик за нее – это не всегда одно и то же лицо.

Отказ от единой государственной системы обучения, от многих устоявшихся традиций и правил выводит проблему качества образования в ряд приоритетных государственных и общественных проблем. В связи с этим следует отметить и очевидное последствие, связанное с разделением полномочий и ответственности. С одной стороны, учебным заведениям предоставлены достаточно большие полномочия в части определения содержания программ обучения, они имеют право корректировать программы, приводить их в соответствие с требованиями рынка. Главное – они должны соответствовать требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. С другой стороны, на основании систематического контроля и оценки деятельности учреждений системы образования со стороны государства, предусматривается и ответственность образовательных организаций.

При оценке качества образования или образовательного учреждения принято выделять качество условий реализации учебного процесса и качество выпускников. Под условиями реализации учебного процесса понимают компетентность педагогических работников наличие современной инфраструктуры, общественного признания уровня учебной и научной работы. Качество выпускников определяется, главным образом, их востребованностью на рынке труда или на других этапах обучения.

Если говорить о контроле качества результатов обучения, то следует признать, что система педагогических измерений нуждается в дальнейшем развитии. Очевидно, что быстрые и экономичные способы контроля, например, тестирование, не позволяют в полной степени выявить и оценить степень сформированности компетенций. В то же время организация детального контроля знаний, умений и навыков обучаемых, включая их творческое применение, практически не реализуется, т.к. связано с существенными затратами времени и средств [1].

Таким образом, что в практике образования присутствуют существенные недостатки и проблемы системы качества. А система оценки качества образования не опирается на объективные методы педагогических изме-

рений, поэтому «качество» трактуется сегодня достаточно произвольно.

Так, основным элементом оценки качества результатов обучения является оценка знаний обучаемых. Но такая оценка субъективна в связи с недостаточной разработкой методов контроля системы знаний. Например, оценка темы, курса или его частей может происходить путем проверки отдельных, часто второстепенных элементов, усвоение которых может не отражать овладение всей системой формируемых знаний, умении, навыков. Качество и последовательность вопросов определяются каждым педагогом интуитивно, и часто не лучшим образом. Неясно, сколько нужно задать вопросов для проверки всей темы, как сравнить задания по их диагностической ценности.

Однозначное и простое решение проблемы получения оценки сложного и многокритериального показателя качества образования видимо невозможно. Очевидно, что всех интересуют будущие возможности выпускника образовательной организации. Но эти будущие возможности выпускника определяются настоящей системой образования, действующей сегодня. С точки зрения практических измерений качества образования проблема заключается в том, что, опираясь на текущие измерениям показателей качества образования нужно предсказать возможности выпускника образовательной организации в будущем. Кроме того, желательно получение количественных оценок качества. Но даже в этом случае принципиальной и нерешенной до настоящего времени задачей является приведение разнородных показателей качества к обобщающему интегральному показателю.

Выводы. Таким образом, для решения проблемы оценки качества образования должна разрабатываться система оценки качества образования. Система оценки должна учитывать мнение ключевых участников образовательного процесса: государства, профессиональных общественных организаций, обучаемых, выпускников образовательной организации, преподавателей, администрацию учебного заведения, работодателей. Такая система должна строится на основе показателей, полученных как с использованием внутренних оценочных процедур и инструментов, так и результатов внешних оценок. С целью организации обратной связи необходимо, чтобы производилась оценка как текущего образовательного процесса, так и результатов предыдущего процесса путем получения информации о качестве образовательной услуги от обучаемых, выпускников образовательной организации и ключевых работодателей.

Среди процедур и инструментов, разрабатываемых и применяемых внутри организации, важное значение имеют различные процедуры самообследования образовательного процесса и образовательных программ, изучение мнений участников образовательного процесса.

К внешним оценкам качества можно отнести такие действия как аккредитация и сертификация, проведение независимой экспертизы образовательных программ, независимое оценивание обучаемых и на этапе текущего контроля, и во время проведения итоговой государственной аттестации.

В систему получения обратной связи о качестве образования должны включаться регулярные опросы обучаемых, преподавателей, выпускников, работодателей профессиональных общественных организаций.

В системе оценки качества желательно выявлять количественные взаимосвязи единичных показателей. Накопление информации такого типа позволит лучше обосновывать управленческие решения в части управления качеством обучения.

Список литературы

1. Болкунов, И. А. Дистанционные образовательные технологии: проблемы учебного контроля / И. А. Болкунов. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 33-36.
2. Болкунов, И. А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи / И. А. Болкунов // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 11 (16) – С. 128-132.
3. Гударенко, Ю. А. Сущность понятия «Качество образования» / Ю. А. Гударенко // Ученые записки РГСУ. – 2009. – № 13. – С. 65-68.
4. Никокошева,Н. Г. Некоторые подходы к определению понятия «качество образования» / Н. Г. Никокошева // Педагогическое образование. – 2008. – № 2. – С. 27-34.

УДК 001.8:94

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ТЕМЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ИСТОРИЯ»

Долецкая Светлана Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрен начальный этап научного исследования – выбор темы, определено его значение, охарактеризованы критерии и выделены особенности избрания тематики научной работы бакалавров направления подготовки «История».

Ключевые слова: тема, научное исследование, актуальность, научная новизна, перспективность, затраты.

Abstract. The article considers the initial stage of the scientific research – the choice of the theme, its relevance and criteria are determined and characterized, the features of the choice of the subject of scientific work of bachelors in the field of training “History” are highlighted.

Key words: topic, scientific research, relevance, scientific novelty, prospects, costs.

Постановка проблемы. В большинстве стран мира на современном этапе происходят существенные изменения в системе высшего образования, которое на государственном уровне воспринимается как необходимое и достаточное условие в конкурентной борьбе за новейшие технологии. Российское образование в этом смысле не является исключением, здесь остро стоит вопрос качества образования и его конкурентоспособности. «С появлением современных информационно-коммуникативных технологий знания стали намного доступней и шире по объему, и важно не столько знать, сколько уметь найти, обнаружить и, что еще важнее, самостоятель-

но получить новые знания» [4, с. 8]. В этой связи, наряду с практической подготовкой обучающихся, весьма значительным фактором выступает научная деятельность, выполнение курсовых проектов и выпускных квалификационных работ. Именно эти работы для большинства студентов являются первым опытом самостоятельной научной деятельности и своеобразной ступенькой к дальнейшим достижениям.

Цель статьи – уточнение критериев выбора темы научного исследования» бакалавров направления подготовки «История».

Изложение основного материала исследования. Проблему выбора темы затрагивали, чаще всего в контексте организации научной деятельности обучающихся, такие авторы как Н. А. Горелов, В. И. Загвязинский, Г. В. Калабухова, Д. В. Круглов, Улащик В. С. и др. Практически все согласны с тем, что выбор темы является одним из ответственейших этапов научного исследования [3, с. 35]. Известны случаи, когда серьезные исследователи находили свою основную проблематику как раз в студенчестве.

В первую очередь, избранная обучающимся тема должна находиться в русле основных векторов развития отрасли и научной работы вуза. Как правило, коллектив высшего учебного заведения имеет свою сферу научных исследований, в рамках которой трудится определенное время, то есть научное направление. Научное направление делится на отдельные научные проблемы, которые состоят из нескольких тем. Каждая тема включает ряд научных вопросов, представляющих собой конкретные задачи. Поэтому исследования по некоторым темам могут вестись в течение нескольких лет, либо ограничиваться одним годом; быть индивидуальными либо проводиться группами. Выбор темы производится самостоятельно обучающимся либо группой в случае коллективного исследования.

Тематика утверждается кафедрой с учетом ряда критериев, главными среди которых являются: актуальность темы, ее научная новизна, соответствие программам профиля подготовки, перспективность, соответствие утвержденной теме кафедры, возможность разработки темы в существующих условиях.

Под актуальностью понимают важность темы для современности, необходимость ее разработки именно сегодня, отсутствие необходимых научных исследований в данной сфере. Научная новизна определяется, как следует из самого термина, тем, что было сделано впервые.

В последнее время в исторической науке акцент все более заметно сдвигается в сторону региональной истории, которая предоставляет возможность для исследования общих тенденций на конкретном материале, так называемой истории повседневности. Здесь существует наиболее реальная возможность для введения в научный оборот новых источников и фактов. Главным приемом исследования повседневности является микроанализ [2, с. 47]. Проблемы региональной истории ближе и понятнее обучающимся, они могут более полно раскрыть их исследовательский потенциал. В связи с этим краеведческие темы активно предлагаются будущим историкам в качестве курсовых, дипломных работ, а также проектов. Наиболее удачные исследования в дальнейшем могут быть изданы в качестве учебных пособий и монографий [5].

Избранная обучающимся тема должна соответствовать профилю подготовки, это даст дополнительную возможность использовать материалы и выводы исследования после окончания вуза в практической деятельности. Это не значит, что тематика всегда носит узкоспециальный характер и не может выйти за рамки основной дисциплины. Как правило, на стыке смежных дисциплин часто рождаются оригинальные исследования, такие работы поощряются и курируются соответствующими специалистами. Однако большинство тем все-таки соответствуют профилю обучения, что связано с необходимостью апробировать тему на конференциях, практиках и прочих видах деятельности.

Перспективность выступает обязательным требованием к выбору темы, обучающийся должен представлять направление развития тех процессов или явлений, которые подлежат исследованию.

Важным фактором при выборе темы является ее соответствие направленности научной деятельности кафедры, ее тематике. В этом случае преподаватель может предоставить более квалифицированную помощь и контроль, так как он хорошо знаком с предметом и сам работал в данном направлении. Более того, процесс обработки данных может заметно ускориться, результаты могут оказаться более востребованными, а значит и заинтересованность обучающегося будет полнее.

Еще один немаловажный фактор, который требует осмысления – возможность разработки темы в существующих конкретных условиях вуза. Это временные ресурсы, а также материальные затраты, которые могут стать серьезным препятствием для выполнения работы на надлежащем уровне.

Общим обязательным условием является тщательная проработка широкого круга соответствующих источников перед выбором темы. Научные исследования принято делить на заказные, к которым относятся гранды, различные социальные заказы, и инициативные [6, с. 44].

На практике большое значение имеет возраст обучающихся и их социальный опыт. Обучающиеся направления подготовки «История» сталкиваются с проблемой выбора темы научного исследования уже на первом курсе. Большинство, при этом, туманно представляют себе предстоящую деятельность и не имеют соответствующих навыков. Руководствуются первокурсники при выборе темы совершенно иными соображениями. Чаще всего решающим фактором является интерес к материалу, знания о котором носят поверхностный характер. В ряде случаев обучающий просто выбирает случайную для себя тему из предложенного списка или полагается на мнение научного руководителя. Отсюда слабая заинтересованность и неспособность вовлечения в материал, которые служат непременным условием успешной научно-исследовательской деятельности. Необходимо обеспечить информированность обучающихся по двум основным пунктам: содержание предстоящей деятельности по написанию курсовой работы и сущность темы. Грамотно представить тему, указать ее сложность, перспективность, историческую важность и, самое главное, вызвать неподдельный интерес к данной проблеме

– задача научного руководителя.

На втором курсе для ряда обучающихся ситуация меняется. С учетом приобретенного опыта, тема рассматривается обучающимися более осознанно. Здесь необходимо оговорить необходимость выбора темы исследования перед летними каникулами и после них, дав возможность досконально ознакомится с источниками и литературой. Но и в этом случае, далеко не все находят свою тему и могут аргументировано объяснить выбор. Обычно к этому моменту уже приходит осознание бесперспективности использования готовых рефератов и случайных материалов из интернета. На втором курсе расширяется круг поиска источников и литературы, подключаются музеи, архивы. Обучающиеся уже успели столкнуться в процессе учебной деятельности с рядом нерешенных исторических проблем, различных точек зрения на то или иное явление, научными дискуссиями, и это заметно облегчает понимание сущности научного исследования.

Обучающиеся третьего курса, как правило, выбирают тему уже с перспективой ее дальнейшего использования в бакалаврской квалификационной работе. Кафедра настоятельно рекомендует работу в архивах, музеях, самостоятельное исследование материала. Именно те студенты, которые выполняют самостоятельный поиск и обработку исторических фактов обычно более всего задействованы в различных конференциях, семинарах, проектах. На данном этапе необходимо оценить силы и возможности каждого студента и определить посильный участок работы. Научное исследование не должно замещать учебный процесс, а многие темы требуют кропотливой работы и являются чрезвычайно трудоемкими. Нужно учитывать и финансовую сторону вопроса, так как регулярные поездки сопровождаются определенными расходами.

Большинство обучающихся к четвертому курсу уже могут адекватно оценить предложенную им тему научной работы либо подобрать ее самостоятельно, но не всегда их интересы находятся в русле исторического краеведения. В результате утверждаются различные темы, хотя более востребованными в городе и регионе в целом, являются краеведческие, отвечающие научному направлению кафедры.

Выводы. Таким образом, за четыре года обучающийся усваивает основные критерии выбора темы научного исследования, однако происходит это в ходе постоянной разъяснительной работы и контроля со стороны преподавательского коллектива. В случае грамотной постановки проблемы выбор темы становится залогом успеха как обучающегося, так и всего направления подготовки.

Список литературы

1. Горелов, Н. А. Методология научных исследований : учебник для бакалавриата и магистратуры / Н. А. Горелов, Д. В. Круглов. – Москва : Юрайт, 2016. – 290 с.
2. Долецкая, С. В. Проблема методологии исторического исследования провинциального города / С. В. Долецкая // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2015. – February – March. – Volume 120. – Issue 02. – P. 46–49.
3. Калабухова, Д. В. Качество образования в вузе социального профиля / Д. В. Калабухова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2008. – № 5 (61). – С. 67–72.
4. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований : учеб. для студ. учреждений высш. образования / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. Артаханов и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского. – Москва : Академия, 2015. – 240 с.
5. Пролетная, 6: история одного дома (из истории образования в Евпатории) / Я. А. Ивлева, И. И. Габриелян, Р. И. Меджитова. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2017. – 166 с.
6. Улащик, В. С. Выбор темы научного исследования / В. С. Улащик // Здравоохранение. – 2014. – № 7. – С. 43–49.

УДК [378:94]-057.87

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ОБУЧАЮЩИМИСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ИСТОРИЯ»

Ивлева Яна Анатольевна

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и правоведения, заведующая кафедрой истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрены основные трудности, которые возникают у обучающихся направления подготовки «История» в процессе изучения теоретико-методологических дисциплин, выявлены особенности их преподавания, намечены пути преодоления указанных проблем.

Ключевые слова: обучение, бакалавр, история, методология.

Abstract. In the article describes the main difficulties faced by students of historical specialty, in the process of studying theoretical and methodological disciplines, peculiarities of their teaching and ways of overcoming these problems.

Key words: education, bachelor, history, methodology.

Постановка проблемы. Одним из важных требований профессиональной подготовки историка является умение использовать методы научного творчества. Для формирования этого умения требуется изучение теоретико-методологических исторических дисциплин, закрепленное на практике при подготовке научных работ. Данный процесс является достаточно трудоемким и длительным. Как показала практика, обучающиеся направления подготовки «История» при освоении этого цикла дисциплин испытывают определенные трудности. Чаще всего они связаны с недостаточным пониманием сущности теоретико-методологических курсов, их необходимости для профессионального становления историка. Такая ситуация недопустима. Необходимость преодоления данных трудностей усиливается недопущением более серьезных проблем в дальнейшей профессиональной деятельности. Некоторые проблемы преподавания исторических курсов уже были рассмотрены современниками [1; 2; 3], однако отдельные аспекты темы требуют более тщательного рассмотрения.

Цель статьи – рассмотреть особенности и выявить трудности изучения историко-теоретических дисциплин обучающимися направления подготовки «История».

Изложение основного материала исследования. В стенах Евпаторийского института социальных наук (фи-

лиала) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского ведется подготовка специалистов по разным направлениям подготовки, в том числе и историков. В процессе обучения они изучают различные дисциплины исторического профиля. На младших курсах приоритет имеют дисциплины конкретно-исторического цикла, а на старших историки переходят к изучению теоретических курсов. К их числу относятся источниковедение, историография, теория и методология истории и др. Цикл историко-теоретических дисциплин призван сформировать у обучающихся умения самостоятельно мыслить, анализировать источники и литературу, выявлять причинно-следственные связи, понимать необходимость и сущность методологического плюрализма.

При изучении теоретических дисциплин историками на данном этапе отчетливо проявился ряд проблем. Среди них можно выделить 1) сложности, связанные с процессом обучения вообще, независимо от содержания дисциплины, и 2) трудности, которые проявляются в освоении именно историко-теоретических курсов.

К числу первых следует отнести низкое качество знаний абитуриентов и обучающихся, их недостаточную мотивацию, плохую посещаемость. У большинства нет навыков самостоятельной работы, отсутствует опыт работы с источниками и научными изданиями. Вместо рекомендованной литературы обучающиеся часто прибегают к помощи Интернета, однако, как правило, пользуются информацией ненадлежащего качества. На старших курсах данные проблемы усугубляются отрывом от учебного процесса и стремлением зарабатывать, зачастую работая не по специальности. Но следует отметить, что данные проблемы характеризуют не всех обучающихся, среди них имеется высокомотивированная молодежь, которая демонстрирует хорошую посещаемость и высокое качество знаний, инициативность, стремление профессионально расти и развиваться. Именно такие обучающиеся являются опорой для преподавателей и стимулируют к учебе своих сверстников.

Что касается изучения историко-методологических дисциплин, то к трудностям освоения следует отнести еще и большой объем материала, его сложность, наличие разных точек зрения, подходов и мнений со своей аргументацией. Кроме того, при изучении теоретических курсов у историков уже должна быть сформирована база конкретно-исторических знаний. От них требуется умение ориентироваться в пройденном материале, подкреплять свои мысли конкретными примерами из прошлого.

Однако, как показала практика, к моменту начала изучения теоретических курсов обучающиеся в основной своей массе не готовы к таким действиям. Задача преподавателя – не просто передать знания, а заинтересовать студента, показать ему важность теории и методологии, раскрыть все возможности методологического инструментария для научного творчества. У обучающихся следует сформировать уважение к той или иной точке зрения, теоретико-методологическому плюрализму. В условиях сокращения контактных часов требуется научить их работе с разнородной литературой и источниками, развить аналитическое мышление и навыки научного творчества. Кроме того, последовательный анализ исторического процесса выступает стимулом повторения фактического материала, его осмысления и закрепления в новом свете. В итоге у них должно быть сформировано комплексное понимание сути исторической науки.

Таким образом, в процессе изучения историками теоретико-методологических курсов проявляются некоторые их особенности. При этом для каждой дисциплины обнаруживается своя специфика. Так, больше всего сложностей обучающиеся испытывают при освоении курса теории и методологии истории. Кроме уже рассмотренных проблем, возникают также трудности в установлении спектра основных направлений теории истории, установлении иерархии методов, определении их сути. Часто студенты не знакомы с содержанием исторического направления, даже придерживаясь его основных идей. Также достаточно распространенной является ситуация, когда аргументация одного направления подменяется выводами и мнениями сторонников другого. Распространенным фактом является незнание методологии исторического исследования, что чревато ошибками научного творчества. Здесь обучающему важно разобраться со структурой методологической базы и сущностью основных методов и приемов историка.

Традиционно в исторических исследованиях используют принципы историзма, объективности, системности и научности, а также общенаучные, общеисторические и специальные исторические методы [2, с. 36-37]. Основными из общенаучных являются методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, исторический и логический, классификации и типологизации. Среди общеисторических методов И.Д. Ковальченко выделил историко-сравнительный, историко-генетический, историко-хронологический и др. [3, с. 169-194]. Специальные методы используются в отдельных областях исторической науки. Из большого их разнообразия распространены эвристический, герменевтический, биографический, просопографический, микроисторический и др.

Таким образом, студенты-историки часто испытывают сложности при выборе и использовании методов исследования в своих научных работах. Но только при соблюдении этого условия можно говорить о создании полноценной научной работы. Это актуализирует необходимость организации эффективной работы обучающихся по использованию методологии и выработке методики научного творчества. Залогом этого может выступать самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя.

Также особенности проявляются в процессе освоения курсов источниковедения и историографии истории. При изучении комплекса источников обучающиеся демонстрируют навыки эвристической работы и самостоятельной презентации ее результатов. В ходе этого важно учесть достижения и просчеты предшественников, знать особенности системы управления и документооборота соответствующего периода. Исследование источников зачастую требует от историка обращения к архивным фондам. И в этом процессе у обучающихся возникает ряд дополнительных проблем. Так, студенты чаще всего впервые попадают в архив, плохо ориентируясь в механизме работы и использовании материалов архивного фонда. Разноплановость источников существенно затрудняет методику работы с ними. В архиве обучающиеся испытывают сложности также с использованием

справочного аппарата. Как правило, они допускают ошибки в обработке документов, не видят главное. Не всегда могут найти нужный фонд и документ, что приводит к фрагментарности использованной источниковой базы. Выходом из этого положения могут стать консультации перед организацией эвристической деятельности с преподавателем, который направит студента в нужное русло в эвристической деятельности. Еще одной проблемой освоения курса источниковедения является очевидное нежелание студента обращаться к работе с архивными документами. Это связано с необходимостью добираться до архива, специфическим порядком работы с документами, сложностями прочтения текста документов. Задача преподавателя в данной ситуации – убедить обучающегося, что умение работать с архивными документами характеризует профессионального историка, доказать, что в условиях интенсивного прироста научного знания в современной исторической науке радость открытия нового факта возможна только в архиве.

Изучение историографии также требует особого научного подхода. Главная задача курса заключается в исследовании состояния развития отечественной исторической науки, изучении всей научной литературы. Важным аспектом проблемы является необходимость ее классификации по определенному критерию. Распространены принципы группировки литературы по хронологии, принадлежностью к отечественным или зарубежным изданиям, проблемности. Обучающимся важно ознакомиться с каждым из них и усвоить принципы их выбора. Осуществлять историографический анализ рекомендуется по модели конуса, т.е. на трех уровнях: авторитетные обобщающие труды – узловые аспекты исследуемой проблемы – описания конкретных сюжетов в рамках темы. Такая модель предполагает методологически осмысленное описание исследования определенной проблемы. Так, на верхушке конуса следует расположить теоретический труд, взгляды автора которого больше всего импонируют обучающемуся. Второй уровень предполагает презентацию отдельных концепций и их сравнительный анализ. На третьем уровне целесообразно проследить различия между взглядами на отдельные аспекты раскрытия темы. При анализе и критике взглядов автора следует проявлять вежливость и корректность. Зачастую обучающиеся подменяют историографический анализ простым библиографическим списком литературы по теме. Важно понимать, что значение историографических работ заключается в выяснении степени изученности проблемы, освещении их количества и качественной характеристике исследования. При анализе историографии преподавателю стоит доказать, выдержали ли мнения историков по какому-либо поводу проверку временем.

Выводы. Таким образом, обучающиеся направления подготовки «История» часто испытывают некоторые сложности при изучении теоретико-методологических дисциплин и организации своей научно-исследовательской работы. Они обусловлены рядом как объективных, так и субъективных факторов. Тем не менее, эти курсы являются важной составляющей подготовки специалиста-историка и формируют его профессиональные компетенции. Это актуализирует необходимость решения проблем и организации эффективного взаимодействия преподавателя и обучающихся не только в условиях контактной работы, но и за ее пределами.

Список литературы

1. Долецкая, С. В. Некоторые проблемы преподавания истории России студентам неисторических специальностей / С. В. Долецкая // Материалы научы.-практ. конф.«Актуальные проблемы гуманитарных наук» (г. Евпатория, 20 мая 2015 г.). – Симферополь : ИП Бровко А., 2015. – С. 85-87.
2. Ивлева, Я. А. К вопросу о методологической основе выпускных квалификационных работ студентов-историков / Я. А. Ивлева // Материалы научы.-практ. конф. «XVI неделя науки»: Профессиональная подготовка будущего специалиста: проблемы теории и практики» (г. Евпатория, 15 мая 2014 г.). – Ялта : РИО РВУЗ КГУ, 2014. – С. 36-41.
3. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. – Москва : Наука, 1987. – 439 с.
4. Скрябина, Т. О. Новые подходы в методике обучения истории / Т. О. Скрябина // Black Sea Scientific Journal of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2015. – Volume 26. – Issue 08. – P. 9–10.

УДК 001.8:378:007

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Мурадасылова Шевкие Менситовна

старший преподаватель кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы использования массовых открытых онлайн курсов в современной системе образования. Определяется сущность понятия открытых онлайн курсов, время его возникновения, а также выделяются особенности применения курсов. На основе проведенного исследования определяются положительные и отрицательные стороны применения массовых открытых онлайн курсов в системе высшего образования.

Ключевые слова: электронное образование, массовые открытые онлайн курсы (МООК), информационные технологии, образовательные технологии.

Abstract. The article deals with the problems and prospects of using mass open online courses in the modern education system. The essence of the concept of open online courses, the time of its occurrence, as well as the peculiarities of the course application are determined. On the basis of the conducted research the positive and negative aspects of the use of mass open online courses in higher education are determined.

Key words: e-education, massive open online course (MOOC), information technology, educational technology.

Постановка проблемы. В современном мире неотъемлемой частью жизни человека является применение компьютерных и информационных технологий. Сфера образования не стала исключением. Информационные коммуникативные технологии являются незаменимой составляющей процесса обучения в образовательном учреждении, поскольку информатизация образования – это один из важнейших механизмов, затрагивающий основные направления модернизации всей образовательной системы в мире, в частности, в нашем государстве.

Так, вопросами развития и применения массовых открытых онлайн курсов занимались различные ученые и педагоги, среди которых необходимо выделить таких исследователей как А. А. Андреев [2], И. А. Болкунов [3],

В. П. Зинченко [4], В. С. Третьяков и В. А. Ларионова [6].

Цель статьи – определить основные проблемы и перспективы использования массовых открытых онлайн курсов в современной системе образования.

Изложение основного материала исследования. Модернизация системы высшего образования в условиях формирующегося информационного общества должна развиваться в различных направлениях, в том числе и в направлении создания и развития специфических образовательных услуг, призванных обеспечивать потребности населения в формировании стартового капитала, вертикальной мобильности, получении востребованных знаний и умений. К таким образовательным услугам относится дистанционное образование, в том числе и сами дистанционные образовательные технологии [4, с. 814].

Сегодня, в условиях глобализации, массовые открытые онлайн курсы (massive open online course) – это стремительно набирающая популярность форма дистанционного образования, призванная обеспечить доступность высшего и дополнительного образования в любой точке земного шара. Термин “massive open online course” впервые был применен в 2008 г., его представили Брайан Александр и Дейв Кормье, во время презентации курса “Connectivism & Connective knowledge” (Коннективизм как теория обучение) Дж. Сименса и С. Даунса.

Необходимо выделить особенности открытых онлайн курсов. Массовые открытые онлайн курсы это:

– обучающий курс с массовым участием студентов со всего мира в нем;

– обучающий курс с интерактивным участием и применением технологий электронного обучения;

– обучающий курс с открытым доступом через Сеть (как правило, используются открытое программное обеспечение и бесплатные сервисы для размещения курса);

– обучающий курс, материалы и результаты совместной работы находятся в открытом доступе как для преподавателя так и для студента;

– обучающий курс имеет соответствующую структуру, цель курса, его основные задачи, а также правила работы для всех субъектов;

– обучающий курс с большим объемом самостоятельной работы и взаимопроверки среди слушателей курсов;

– обучающий курс с ограниченным лимитом времени (данный фактор существенно отличает онлайн курс от дистанционного обучения, которые не имеет строгих временных рамок на выполнение того или иного задания).

Важной особенностью открытых онлайн-курсов является их платная или полностью бесплатная основа. При зарождении идеи таких курсов, главной целью было создание полностью бесплатных курсов, что расширяло рамки программы и давало возможность обучения для людей разных социальных групп.

Онлайн курсы фактически открывают возможность достижения результатов обучения альтернативным по сравнению с традиционными занятиями в аудитории способом, что создает для преподавателей глобальную конкурентную среду. Это принципиально важный момент, заставляющий университеты пересматривать существующие методы обучения, искать и реализовывать преимущества контактной работы с обучающимися и в перспективе осуществлять перераспределение ресурсов в пользу более эффективных методов обучения в сочетании с использованием онлайн курсов как части образовательной программы [5, с. 56].

На данном этапе массовые открытые онлайн курсы имеют государственную поддержку. Впервые термин «электронное обучение» был закреплен в Федеральном Законе РФ №273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. Согласно закону под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [1].

В 2014 г. во время парламентских слушаний по теме «Нормативное обеспечение реализации образовательных программ с применением электронных обучения и дистанционных образовательных технологий» было принять важное решение в обеспечении образовательными организациями возможности признания и зачета массовых открытых онлайн курсов, что повлияло на еще большее развитие курсов.

Несмотря на стремительно набирающую популярность в обществе, массовые открытые онлайн курсы имеют как положительные, так и отрицательные факторы. К положительным можем отнести: доступность, открытость, мобильность, гибкость, рациональное распределение учебного времени, комфортность в обучении, самостоятельность принимаемых слушателем решений, самоорганизация работы слушателей, педагогическое и студенческое общение, общение слушателей разных регионов, разных возрастов, и многие другие факторы.

Но также следует отметить и ряд некоторых недостатков массовых открытых онлайн курсов. Например: отсутствие «живого» общения между преподавателем и студентом, в связи с чем теряется эмоциональная составляющая учебного процесса; недостаточная проработан вопрос о защите авторских прав разработчиков дистанционных курсов и программистов; трудоемкий процесс подготовки к курсам; необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий для студента, одним из которых является самодисциплина.

Важным и актуальным сегодня, является вопрос – каково значение онлайн курсов в современной системе вузовского образования. Профессор А. А. Андреев отмечает, что разработка и использование массовых открытых онлайн курсов являются важной компетенцией современного преподавателя.

Традиционно, в нашей стране пользуется спросом классическое образование, что является возможным не для всех желающих. А массовые открытые онлайн курсы (МООК) готовы решить данную проблему, т.к. Интернет пространство – это возможность для любого желающего, даже человека с ограниченными возможностями. Здесь становится актуальным принцип образования «обучение равного с равным».

Также онлайн образование является прогрессивным в нашем обществе и может служить в качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как видео, чтение и домашние задания, вследствие чего усиливается интерактивная и коммуникативная составляющая обучения.

Слушателям массовых открытых онлайн курсов доступно общение на форуме, где приветствуется взаимопомощь, ведется обсуждение творческих проектов и сложных заданий без публикации конкретных указаний и готовых ответов. Главный способ защиты от списывания и плагиата – доверие, оказываемое студентам. На форуме есть также разделы для общения с преподавателями.

Каковы же преимущества онлайн-курса для преподавателя? Это возможность лаконичной подачи материала – короткие видео-ролики охватывающие одну тему или отдельную часть темы; проверка знаний – как правило, это тестирование, но существует и опыт выполнения заданий, которые оцениваются посредством технологии взаимной проверки между студентами (например, каждый студент проверяет 5 чужих работ); строгие графики, расписание, дедлайны, за соблюдением которых следит автоматизированная система платформы курса; наличие многочисленных каналов обратной связи слушатель – преподаватель, слушатель – слушатель.

Онлайн образование привлекает на свою сторону не только преподавателей «новаторов», но и значительное число студентов, т.к. освоение программы через Сеть позволяет получать всесторонние знания по изучаемому предмету, в удобное время и в четко установленные сроки; студенты получают удовольствие от обучения и социальный опыт общения; это возможность обретения нового опыта онлайн обучения.

Выводы. Массовые открытые онлайн курсы имеют достаточно большой потенциал развития в России и за рубежом. Разработка и использование массовых открытых онлайн курсов являются важной компетенцией современного научно-педагогического работника. Создание эффективной системы онлайн образования – это технология, ориентированная на будущее, которая является мощным инструментом оптимизации и совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., № 273-ФЗ. – Режим доступа : http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&intelsearch=%F4%E7+273.
2. Андреев, А. А. Возможности массовых открытых онлайн-курсов (МООС) в высшем образовании / А. А. Андреев // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – № 1(3). – С. 136-139.
3. Болкунов, И. А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи / И. А. Болкунов // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 11 (16) – С. 128-132.
4. Зинченко, В. П. Дистанционное образование: к постановке проблемы / В. П. Зинченко // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 23-34.
5. Леонов, В. В. Актуальность практического использования дистанционных образовательных технологий в вузах Казахстана с целью повышения качества образовательных услуг / В. В. Леонов, А. М. Краснов, Н. А. Коростелева // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – С. 814-817.
6. Третьяков, В. С. Открытые онлайн курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе / В. С. Третьяков, В. А. Ларионова // Высшее образование в России. – 2016. – № 7. – С. 55-67.

УДК 37.091.3(=161)-0532

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН

Скрябина Татьяна Олеговна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические методы, приемы и средства народного воспитания детей восточных славян. Раскрыты содержательные аспекты формирования личности, которые реализовались через бытовую и трудовую деятельность людей.

Ключевые слова: воспитание, обучение, традиции, практика, природа, восточные славяне, семья, народная педагогика.

Abstract. The article examines the pedagogical methods, techniques and means of national education of children of Eastern Slavs. The article reveals the content aspects of personality formation, which were realized through the household and labor activity of people.

Key words: education, training, traditions, practice, nature, Eastern Slavs, family, folk pedagogics.

Постановка проблемы. Восточные славяне в педагогическом процессе проявляли себя талантливыми воспитателями детей и молодежи. Воспитательные моменты выступали не отстраненно, они были преобразованы в действия. Длительный исторический период формирования и развития восточных славян сопровождался познанием окружающей природной среды, адаптацией к природно-климатическим условиям. Восточные славяне жили в единении с природой, имели собственные взгляды на строение мира, что было отражено в устном народном творчестве, декоративно-прикладном искусстве, фольклоре, обрядности. Это способствовало целостному формированию представлений восточных славян о мире, взаимодействии человека и природы. В VI–IX вв. они создали оригинальную систему воспитания детей, которая в своей основе опиралась на древнюю первоначальную традицию. Воспитание осуществлялось, прежде всего, в процессе включения детей в различные виды трудовой деятельности, религиозные представления, традиции, обычаи и обряды.

Цель статьи – осуществить историко-педагогический анализ педагогического опыта народного воспитания детей восточных славян.

Изложение основного материала исследования. Тысячелетний опыт дал возможность создать народную систему воспитания, отобрать наилучшие методы, приемы и средства обучения детей. Народно-педагогические представления восточных славян, их достижения в наше время являются особенно эффективными, потому что они подчеркивают чрезвычайно уважительное и бережное отношение к природе. Учиться у природы, уметь

наблюдать за ее жизнью – это мудрая философия восточных славян, которая нашла широкое отражение в многочисленных народных приметах, фольклоре, обрядности и т.п. [3, с. 13].

Характерной особенностью трудовой практики наших предков было сочетание реалистического познания природных закономерностей с мифологическими представлениями, которые лежали в основе мировоззренческой системы восточных славян. Важное значение, придавалось ознакомлению детей с мифическим эпосом – легендами о аграрно-космическом пантеоне восточнославянских богов.

Обрядность в начале ее возникновения была неразрывно связана с мифологией: каждому обряду отвечал миф, каждому элементу обряда – часть мифа. Обряд, праздник – это практическая форма существования мифа, которая передавала его содержание с магическим действом. Например, летние, зимние праздники связаны с мифологическими представлениями о борьбе тепла с холодом, весны с зимой, солнца с тьмой. Впоследствии мифы отделились от обрядового фольклора и приобрели самостоятельность [5].

Миф способствовал осмыслению ребенком своего места в мире природы. Сила народной мудрости – в самосознании фактов своего поведения в природе. Миф создавал духовную традицию, которая помогала осознавать окружающий мир. Люди считали себя частью природы, поэтому и в мифах свое происхождение выводили из нее. В мифах постоянно сохранялись явления тотемизма и анимизма – духи природы, покровители людей, животных, растений. Знакомство детей с ними обогащало духовную сферу, относительно взаимодействия с природой.

Мифы о растениях, животных, явлениях природы содержали оценочные суждения и практические советы относительно поведения в природе. Мифы – легенды о Свете, Воде, Росе, Земле, Небе, сказания о богах и тому подобное являются системой представлений восточных славян о мире, месте человека в нем. Миф ориентировал ребенка на лучшие мировоззренческие позиции.

Восточные славяне поклонялись явлениям природы, и в то же время некоторые из этих явлений в воображении народа превращались в образы богов и богинь, в честь которых строились идолы. Такие идолы известны в Киеве, Новгороде, Ростове. Таким идолам народ отдавал похвалу богам, молил об урожае. Чествование богов проходило в праздничные дни в честь того или иного бога, покровителя полей, плодородия, представителя той или иной стихии.

Славяне верили в Солнце, Зиму, Весну, Лето, Осень, Ветер, Гром – как в живые существа, которые были дружественны им. Эти силы-существа можно задобрить на пользу человека, расположить к себе, быть в их ласке. Люди верили в магическую силу действий-ритуалов, в силу слова и этими средствами пытались обеспечить себе благосостояние, урожай на поле, приплод скота, счастливую семейную жизнь, успешную охоту, хорошую погоду [1].

Целенаправленное воздействие на эмоциональный мир ребенка, по мнению М. Семеновой происходил через сосредоточение его внимания на тех сторонах жизни, которые связаны с трудовой деятельностью человека. Когда ребенку исполнялось семь лет, мальчику надевали штаны, и он становился погонщиком – погонял волов во время пахоты, пас телят, овец, свиней и помогал по хозяйству; девушке же повязывали поверх рубашки запаску и называли ее прялей, потому что начиналось изучения прядения [2, с. 343]. С этого времени наступал новый этап, когда дети становились активными помощниками родителей. Народная педагогика нацеливала их на то, чтобы подростки были помощниками взрослых не только в труде, но и вместе с ними готовились и отмечали трудовые общественные, семейные праздники, которые сопровождаются народными обрядами, играми, песнями.

Поэтому именно обрядность имела большое влияние на процесс формирования картины мира в детей восточных славян с семи до четырнадцати лет. Система восточнославянской обрядности сформировалась на основе трудовой деятельности в соответствии с аграрным календарем, как средство передачи младшим поколениям всей совокупности общественно-исторического опыта. Дети выступали активными участниками аграрной и семейной обрядности, что усиливало воспитательное воздействие на них. Все бытовые взаимоотношения, праздники и обряды, которые тесно увязывались со средой, способствовали формированию у детей представлений об окружающем мире, природе, помогали выполнять сезонные сельскохозяйственные работы.

В рамках народного воспитания функционирование праздников, традиций, обычаев, обрядов было обусловлено духовными и практическими педагогическими потребностями общества, в частности необходимостью передачи следующим поколениям духовного и производственного опыта.

Перед началом весеннего сезона молодежь получала советы, наставления, относительно эффективных приемов рационального хозяйствования на земле. В системе весенних праздников праздновалась полная победа весны-лета над зимой, победа жизни над смертью. По верованиям наших предков в этот день все оживает: живет земля, живет вода, живой воздух, живут покойники, живое небо-солнце [3; 4].

На протяжении многих веков восточные славяне в результате наблюдений, ежедневного кропотливого труда, анализа жизненных ситуаций накопили значительный опыт формирования ответственного отношения детей и молодежи к трудовой деятельности.

Следовательно, «содержанием воспитания восточных славян был реальный процесс повседневного и бытового в трудовой жизни людей, а основными факторами – слово, наблюдение, показ и многократные повторения различных действий. Опытные охотники учили детей охоте, хлеборобы приобщали к полеводству, этот процесс обязательно происходил в гармонии с природой» [4, с. 41].

Основными методами воспитания были показ и наблюдение, передача знаний о языческих богах, а на этапе с семи до четырнадцати лет добавлялось ознакомление с их функциями; запреты и ограничения, ознакомление со строением мира. В период отрочества – с более сложными представлениями об астрономическом круге, разъяснение моральных норм, природных явлений, личный пример взрослых, оценка и контроль поведения на природе.

Ведущая роль в становлении нравственных качеств относительно отношений с природой отводилась фольклору. Процесс ознакомления ребенка с фольклорными жанрами начинался с колыбельной и продолжался пестушками, играми, скороговорками. Впоследствии это были сказки, загадки, считалки, поговорки, пословицы, мифы, предания и др. На основе обрядности воспитывалось культовое поклонение объектам природы, раскрывалась их ценность, предусматривалась гармонизация человека с природой.

В VIII-IX вв. завершился переход к семье, состоящей из мужа, жены и их детей. Постепенно основной ячейкой социализации детей выступает семья, и воспитание становится преимущественно семейным. Дома молодежи как таковые исчезают. Воспитание детей у восточных славян четко регламентировалось социальными механизмами передачи опыта, в качестве которых выступали народные традиции, обычаи, обряды, ритуалы и производственные, моральные и правовые формы деятельности, куда дети включались с раннего возраста. Они передавали детям образцы конкретного поведения, указывали, что стоит делать, чего не стоит, формировали у них социально значимые качества (дисциплинированность, честность и тому подобное). Воспитание охватывало различные средства влияния на детей, где находила свое выражение народная педагогика восточных славян: колыбельные песни, загадки, пословицы, поговорки, игры, хороводы. В них находили место различные наставления, советы, правила поведения. Основой моральных отношений была общинная собственность на средства производства. Кроме морального, большое внимание уделялось физическому воспитанию и усвоению гигиенических правил. Идеологической основой воспитания была языческая религия. Дети вместе с взрослыми принимали участие в народных праздниках, привлекались к культовой деятельности, изучали культовые песни и танцы.

В результате анализа методов нравственно-трудовой подготовки, выделяем:

а) методы формирования нравственно-трудового опыта (игры, пример родителей, выполнение поручений, обязанностей; соблюдение правильного режима труда и отдыха; упражнения; уклад жизни и деятельности детей; непосредственное участие в трудовых процессах);

б) методы воздействия на интеллектуальную и эмоциональную сферу личности (разъяснение, наставление, рассказ, беседа, совет, просьба, наблюдение за трудом и отдыхом старших);

в) методы стимулирования (общественное мнения, требования родителей, соревнования, похвала, внушение, предостережение, намек, упрек, заклинание, клятва, благословение, запрет, поощрение, наказание).

В народной педагогике сформировались следующие формы организации воспитательного процесса:

– индивидуальная, которая предполагает раннее семейное воспитание;

– групповая, для которой характерно включение детей и молодежи в общение со сверстниками, взрослыми;

– фронтальная предусматривает участие в народных обрядах, праздниках.

В целом методы народной педагогики и воспитания условно можно разделить на четыре группы:

1. методы формирования сознания (рассказ, беседа, объяснение, разъяснение, совет, наставление, дискуссия);

2. методы формирования опыта (организация образа жизни и деятельности детей; упражнения; участие в труде и отдыхе; выполнение поручений; участие в играх);

3. методы стимулирования (общественное мнение, поощрение, внушение, запрещение, предостережение, наказание);

4. методы самовоспитания (ответственность, самовнушение, убеждение, самоконтроль, самооценка, наказание).

Выводы. Тысячелетний опыт дал возможность создать народную систему воспитания, отобрать наилучшие методы, приемы и средства обучения детей восточных славян. Народно-педагогические представления восточных славян, их достижения в наше время являются особенно эффективными, потому что они подчеркивают чрезвычайно уважительное и бережное отношение к природе. Учиться у природы, уметь наблюдать за ее жизнью – это мудрая философия восточных славян, которая нашла широкое отражение в многочисленных народных приметах, фольклоре, обрядности и т.п.

Список литературы

1. Рыбаков, Б. А. Язычество древних славян / Б. А. Рыбаков. – Москва : Наука, 1994. – 606 с.
2. Семенова, М. Быт и верования древних славян / М. Семенова. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 560 с.
3. Скрябина, Т. О. Исторические предпосылки воспитания детей восточных славян / Т. О. Скрябина // The Caucasus. – Volume 17. – Issue 02. – Март 2017. – P. 13.
4. Скрябина, Т. О. Традиции семейного воспитания восточных славян / Т. О. Скрябина // The Caucasus. – Volume 18. – Issue 03. – Апрель-май 2017. – P. 41-44.
5. Стельмахович, М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – Киев : ІЗМН, 1985. – 312 с.

УДК 37(47+57)"17"

ВЫДАЮЩИЕСЯ ПЕДАГОГИ ЭПОХИ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

Баглай Анастасия Вячеславовна

студентка 2 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна

Аннотация. В статье раскрываются особенности становления педагогической мысли в России во времена Петра Великого, дается обшая характеристика деятельности выдающихся современников царя.

Ключевые слова: педагогика, академия, Просвещение, образование, программы, реформирование.

Abstract. The article reveals the peculiarities of the formation of pedagogical thought in Russia at the time of Peter the Great, gives a General description of the activities of outstanding contemporaries of the king.

Key words: education, Academy, Education, education, programs, reform.

Постановка проблемы. Грандиозные реформы Петра Великого и масштабнейшие преобразования требовали кардинальных изменений в образовании. Петру Алексеевичу в кратчайшие сроки удалось найти и мобилизовать целую плеяду педагогов и наставников, которые и стали, по сути, основателями современной педагогики. Новая российская педагогика ставила своей целью воспитание свободного и счастливого гражданина своего Отечества, которой будет по своему осознанному выбору служить своей стране и народу.

Цель статьи – охарактеризовать деятельность выдающихся педагогов эпохи Петра Великого.

Изложение основного материала исследования. Фактором развития Российской просветительской педагогики послужили две академии: Славяно-греко-латинская в Москве и в Киеве Могилянская. Начав свою образовательную деятельность в XVII в. они прошли через радикальные изменения и преобразования в программах обучения и воспитания.

Рассмотрим самых ярких представителей петровского Просвещения. Выдающийся дипломат философ и книгоиздатель Петр Могила родившийся 21 декабря 1596 г. в Сучаве в семье молдавских бояр, стал проводником сближения российского просветительского движения с западноевропейским. Являясь основателем Киево-Могилянской коллегии он внес свои коррективы в уже привычные для того времени образовательные программы. Кроме богословия стали изучаться логика, риторика, латинский, философия, древнегреческий и древнееврейский языки, география, математика, астрономия и механика [8, с. 178].

Петр Могила и его коллеги стремились привить ученикам познания себя и окружающего мира через науку, развитие ума и рассудительность. Стиль обучения Феофана Прокоповича, Стефана Яворского и Петра Могилы соответствовали запросам светской ориентированной культуре того времени. Вместе с духовно-нравственным совершенствованием у учеников воспитывалось осознание человеком мира и своего места в нем, что полностью соответствовало культуре эпохи Просвещения. Соратники Петра Могилы, Феофан Прокопович и Стефан Яворский вошли в историю, как ядро «петровской ученой дружины». Так во времена Петра Алексеевича называлось интеллектуальное объединение служителей русского просвещения [9, с. 235].

Новгородский предприниматель Иван Тихонович Посошков, рожденный в семье богатого крестьянина ремесленника серебреного дела. В своем сочинении «Книга о скудности и богатстве», изданной в 1724 г. раскрыл свои философско-просветительские проекты в виде завещания будущим поколениям. В этом труде он заостряет внимание на идее необходимости повышения грамотности населения. Он считает обязательным открытие общеобразовательных и профессиональных учебных заведений и доводит до читателей мысль о том, что всеобщее развитие русской православной культуры, возможно только через подъем образованности населения. Одним из самых значимых трудов Ивана Тихоновича Посошкова является «Завещание отеческое сыну своему». В нем подробно описывается его взгляды на воспитание детей. По его мнению, детей нужно держать «в великой грозе» и воли им не давать. В случае неповиновения сурово наказывать, а главное помнить, что наказания по справедливости способствуют формированию хорошего человека. Иван Тихонович огромное значение придавал сохранению традиций воспитания в благочестии и хотел соединить их с созданием государственных школ, доступных каждому. Особое значение придавал необходимости обучения крестьян, причем всех национальностей, проживающих в России. Мечтал о том, чтобы юноши посылались за границу для расширения знаний. Основным языком обучения считал – латинский, хотя в то же время критически относился к латинским учебным книгам. Все достижения западноевропейских ученых рассматривал через призму традиционного православия, а некоторые из них и вовсе не принимал. Он создал план работы сети научных и образовательных учреждений, а также академий как научных, так и духовных, где преподавали бы учителя «благочестивые высокоучёные от различных стран». Проект И.Т. Посошкова по осуществлению реформ в образовании правительством Петра I был проигнорирован [5, с. 29].

Федор Степанович Салтыков являлся одним из ярких представителей педагогической мысли начала XVIII в. он был родственником Петра Алексеевича, типичным представителем дворянской аристократии, сын Тобольского воеводы, выдающийся дипломат, поддерживающий реформы в России. Им был разработан проект создания Российской академии наук. Салтыков был отправлен Петром в Англию и Голландию, закупать суда для российского флота. Будучи за границей Федор Степанович счел необходимым отправить две записки «Пропозиции» и «Изъявления прибыточные государству», в которой убедительно предлагал для развития просвещения в России открыть в каждой губернии, по одному – два высших учебных заведения, которые бы вмещали не менее 200 студентов. На содержание таких академий предлагалось воспользоваться доходами монастырей. В эти учебные заведения должны приниматься дети дворян, купцов и прочих разночинцев. Для обучения в таких учебных заведениях предлагались обширные программы. Ф.С. Салтыков предлагал для изучения родного языка использование светской литературы, заменив ею церковные книги. Наряду с образованием юношей Ф. С. Салтыков затронул вопрос необходимости женского образования. Для этого в каждой губернии предлагалось открыть женские школы, возможно даже на базе женских монастырей. Обучать в таких школах предлагалось 6 – 15-летних девочек. Программа этих школ была намного проще по сравнению с академиями. При школах должны были находиться надзирательницы, отвечающие за манеры и поведение. Федор Степанович Салтыков предлагал каждой губернии организовать у себя обширную библиотеку. Из-за отсутствия возможностей государства на тот момент проекту Ф. С. Салтыкова не суждено было воплотиться в жизнь [9, с. 237].

Одним из выдающихся ученых, педагогов, защитников и последователей идей Петра, приверженцев новой просветительской педагогики является Феофан Прокопович (19.06.1681 – 19.09.1736). Рожденный в Киеве, в семье купцов и носящий в миру имя Елеазар. Учась в Киево-Могилянской коллегии, усовершенствовал знания в университетах Германии, Польши, Швейцарии и Рима. Бесспорно, одаренный и разносторонне развитый, имея обширный кругозор, являясь выдающимся писателем-публицистом, пишет сочинения, проповеди, стихотворения,

занимается драматургией. Кроме богословских и гуманитарных наук Ф. Прокопович занимается и точными науками, одним из первых использовавший для своих научных наблюдений микроскоп и телескоп. Обретя опыт и навыки западноевропейского обучения в 1704 г. он возвращается в Киев. Преподает в Киево-Могилянской академии этику, риторику, философию и поэтику. После принятия монашеского пострига Прокопович был наречен именем Феофан в честь своего дяди, являющегося на тот момент ректором Киево-Могилянской академии. Будучи профессором, проректором, а затем и заняв пост ректора академии, Феофан Прокопович последовательно воплощал гражданские, и церковные преобразования великого Петра занимал одно из ведущих мест среди «ученой дружины», нетерпимо относясь к враждебному отношению к просвещению, науке и прогрессу, а также средневековой схоластики. Являясь ярым приверженцем светского образования, хорошо изучив западноевропейскую культуру и историю, разбираюсь в античной истории, он был авангардом духовенства нового типа [7, с. 177].

В 1706 г. Петр Алексеевич впервые познакомился с Феофаном Прокоповичем. Просветительские идеи ученого – монаха выделяющегося из среды русского духовенства, совпадение взглядов о подчинении церкви светским интересам, а также идея установления абсолютной монархии сблизили их. В 1709 г. отметив похвальным словом победу русских войск под Полтавой, Феофан Прокопович в очередной раз обращает на себя внимание царя, который все чаще советуются с Феофаном по различным вопросам. В 1715 г. по настоянию царя переехал в Санкт-Петербург Феофан Прокопович становится ближайшим помощником государя по вопросам науки и церкви. Став во главе Святейшего синода, он стремится подчинить богословскую догму светским интересам государства. Опираясь на опыт мировой истории, он проводит логические умозаключения необходимости преобразований и реформ Петра I. Создание таких образовательных учреждений, как Санкт-Петербургской академии наук и Московской духовной академии не обошлось без участия в них Феофана Прокоповича. Его проповеди – «Слова» пользовались популярностью, читались с церковных кафедр и печатались. Выраженные ясным слогом, содержательные, они являлись весомой пропагандой реформ в области образования и выступали в защиту просвещения. Выступая истинным поборником и пропагандистом просветительских идей своими трудами «Правда воли монаршей», «Слово о власти и чести царской», «Духовный регламент» – помогает Петру Великому создать и закрепить новое церковное управление, в виде духовного коллегиума, обязав их присягнуть царю [11, с. 86].

Феофан Прокопович, считал неоспоримым лишь веру Библию, отвергая слепую веру писания отцов церкви. Разрабатывая устав для вновь основанных Московской духовной академии и семинарии, уделяет много времени программам преподавания в них светских наук таких как: арифметика, геометрия, физика, география, история и других. Феофан Прокопович считал, что особое внимание образовательные учреждения должны уделять подбору преподавательского состава. В обязательном порядке от них кроме знания своего предмета требовалось умение довести его до учеников, вызвав интерес к изучаемому предмету. В уставе предусматривалось неукоснительное соблюдение дисциплины, законов и иерархии. Особенное внимание заслуживает библиотека Феофана Прокоповича. Она удивляет количеством книг из различных отраслей знаний, разнообразием иностранной литературы и научных трудов. Его перу принадлежали изданные учебные пособия «Первое учение отроков и букварь. Школа, открытая в стенах его дома, отличалась обширной программой общеобразовательного обучения и являла собой наиболее прогрессивные для того времени методики обучения. Она не ставила своей целью определенную профессиональную направленность подготовки и давала обширные знания в различных областях. Феофан Прокопович был убежден, что главой всей системы образования должна выступать академия. Устроенная как общеобразовательное учреждение с развитым многоступенчатым образованием. По представлениям Феофана Прокоповича, при академии должна была располагаться духовная семинария с монастырским укладом жизни и порядками, что предполагало изоляцию от окружающего мира, родных и близких [10, с. 269].

Одним из образованнейших людей Петровской эпохи, борца за всеобщую грамотность, независящую от сословий и положения в обществе является Дмитрий Ростовский. Родившийся в декабре 1651 г. в казачьем семействе, неподалеку от Киева он от рождения был наречен Даниилом. Получив образование в Киевском духовном коллегиуме хорошо владел латынью, польским, греческим и старославянским языками. В июле 1668 г. был пострижен в монахи, принял добровольно монашеский обет и получил новое имя Дмитрий. Уже через год Дмитрию был присвоен сан дьякона. После рукоположения архиепископом Лазарем Дмитрия в сан священника он начал служить при архиепископской кафедре Чернигове. Обширный кругозор, красноречивость проповедей, глубина веры – это те качества, на которые обратил внимание его духовный наставник Милентий Дзек. С 1677 г. Дмитрий посещает с проповедями монастыри Белоруссии и Литвы. По возвращению на родину получает от их архиепископа Лазаря в 1679 г. сан игумена. Имея удачный опыт написания церковной книги о чудесах Божьей Матери в 1684 г. получает благословение архимандрита Варлаама на написание жития святых, чем в дальнейшем он занимался на протяжении многих лет. Раскрывая в своих трудах всеобъемлющую веру в самоотверженность и самопожертвования святых, Дмитрий соединяет воедино русские, латинские и византийские духовные традиции [6, с. 313].

Задуманные и проводимые реформы Петром Алексеевичем предполагали и приглашение на службу европейских архиереев. В числе прочих он пригласил и Дмитрия. В начале 1702 г. Дмитрий, назначенный Петром Великим занимает пост митрополита Ростовыми. Уже к первому сентября в своей резиденции в кремле он открывает одно из первых архиерейских училищ. По задумке митрополита, курс обучения в училище должен был составлять 3 года. Основной массой из 200 учащихся являлись дети духовенства, но были и воспитанники из других сословий и даже дети малоимущих родителей. Хотя основные расходы школы обеспечивала казна, но и сам Дмитрий вкладывал свои средства в обустройство школы и закупку необходимых учебников, пособий, карт, глобусов и т.д. Материально поддерживая нуждающихся, он сам выплачивал ученикам стипендию и отдавал из сада фрукты. В процессе обучения митрополит пытался соединить смысл православного просвещения с западноевропейскими

формами обучения и воспитания. В курс обучения входили: счет, русский, греческий, латинский языки, а также тривиум включающий грамматику, диалектику и риторику. При школе был открыт театр, в котором учениками ставились пьесы духовного содержания. Основной задачей школы была подготовка священнослужителей. Несмотря на церковную принадлежность учебного заведения в нем уживались веселее, относительная свобода и соревновательный дух обучения. Преуспевающие ученики духовно поощрялись, отстающие – журились и только в серьезных случаях неповиновения, наказывались поркой плетью. Воспитывая учеников душевно здоровыми, нравственно усовершенствованными, грамотными, с чувством сострадания и волей, Дмитрий сам пользовался среди них уважением и любовью. Своим ученикам он был духовным отцом, наставником в учении. Но после первого же выпуска 1706 г. школа была закрыта. Ему было запрещено набирать священников из крестьянского сословия. Митрополит не смог преодолеть управленческий аппарат Петра Алексеевича [6, с. 315].

Ярким представителем Петровского просвещения является Василий Никитич Татищев (1686–1753 гг.). Общество знало В.Н. Татищева, как замечательного историка и видного государственного деятеля. Процветание своей страны он не представлял без развития науки и образования. В понимании В.Н. Татищева личное благополучие и закон любви к богу не противоречат друг другу. Личное счастье и рациональное удовлетворение потребностей не ущемляют интересы религии. Главным в изучении наук считается умение применять полученные научные знания на практике. Все науки он делит на пять групп: нужные, полезные, щегольские, любознательные и вредные. По его мнению, профессиональному образованию должно предшествовать общеобразовательное. На начальном этапе ученики изучали грамматику, письмо и счет, а позднее: красноречие, иностранные языки, физику, математику, ботанику, анатомию, историю, государственные законы, врачевание и владение оружием. Ко всему этому добавлялась музыка, танцы, поэтика, живопись, домоводство. По статье «Духовному моему сыну» можно понять, что одним из главных для него являлось изучение Закона Божьего, однако для расширения кругозора его интересовали и другие религии, что для того времени было казусным [4, с. 278].

Семён (Стефан) Яворский (1658 – 1722 гг.) Родился в городке Яворове Львовской области. Получил образование в Киево-Могилянской коллегии, в дальнейшем совершенствовал свои знания в учебных заведениях Познани, Львова и Люблина, по окончании которых, ему было присвоена степень магистра философии и свободных искусств. С 1689 г. он возвращается в Киев и получает должность профессора Киево-Могилянской коллегии, зарекомендовав себя талантливым педагогом и философом. По сравнению с другими учеными того времени, он более детально углубляется в духовную проблематику, вопросы психологии воли и мотивации. Яворский разбирает взаимосвязи умственного развития ребенка и его физиологическое состояния, он считает, что личное благо человека связано с его интеллектуальным развитием и образованностью. Он утверждает, что знания должны приносить практическую пользу [2, с. 113]. Будучи педагогом просветителем, философом и писателем, сам отлично владел польским, латинским, украинским и русским языками. У него был превосходный ораторский талант. Способность Стефан Яворского умирять антиреформаторские настроения среди служителей церкви и выступать в поддержку реформ Петра Алексеевича, проявлять активную деятельность в развитии образования, честность, прямота, борьба за распространение образования нравились Петру Великому. В проповедях он откровенно выступал против раскольников и еретиков. В 1701 г. Стефану Яворскому поручают заняться реорганизацией Московской славяно-греко-латинской академии. Реорганизация проводилась по подобию Киево-Могилянской академии и лучших образцов западноевропейских заведений. В академии вводится обучение на латинском языке. Появляется восьмиклассное преподавание. Четыре низших класса – фары (письмо и чтение на латыни), инфими (обучали первым грамматическим правилам латинского и церковнославянского языков), грамматики и синтаксимы; двух средних классов пиитики и риторики и двух высших – философии и богословия. Стефан Яворский 20 лет занимал пост проректора Славяно-греко-латинской академии. В академии учились дети из разных сословий. Сама академия была второй по величине после Киево-Могилянской. Впоследствии из ее стен вышли Василий Михайлович Ломоносов, Степан Петрович Крашенинников, Дмитрий Иванович Виноградов и Антон Алексеевич Барсов. Стефан Яворский считал, что книга – это драгоценный клад, источник духовного утешения и красоты. Его деятельность способствовала развитию образования и педагогической мысли, теории и практики обучения образовательных учреждений России того времени [1, с. 58].

Леонтий Филиппович Магницкий (1669 –1739 гг.) свое обучение получил в Московской Славяно-греко-латинской академии. Являясь человеком высокообразованным, внес в дело развития методик светского школьного образования и подготовку молодых кадров для преобразовывающейся России неоценимый вклад. Хорошо владея знаниями по риторике, стихосложению, греческому, латинскому, итальянскому и немецкому языку Леонид Филиппович создал собственный, составленный на основе Русских традиций образования учебник по математике. Добавив знания передовых западноевропейских методик к русским математическим рукописям, и приблизив все это к практике, получил великолепный учебник нового образца. Одним из нововведений этого учебника стало появление и применение арабских цифр. В содержание «Арифметика сиречь наука числительная» входили все математические действия: геометрические, тригонометрические, алгебраические и логарифмические. Для большей наглядности учебник дополнялся таблицами и макетами, гравюрами, чертежами, рисунками и приборами. Темы изучались, последовательно двигаясь от простого к сложному [9, с. 254]. Будучи преподавателем Московской школы математических и навигационных наук, с 1701 г. Леонтий Филиппович Магницкий в течение двух лет создавал и проверял на практике правильность и доступность к восприятию учениками новой методики преподавания. Убедившись в практической пользе и хорошем понимании её учениками в 1703 г. решается на издание своего учебника. По своему содержанию книга напоминала энциклопедию по математике, которой пользовались как основным учебным пособием для обучения вплоть до середины XVIII в. [1, с. 141].

Выводы. Выдающиеся педагоги эпохи Петра Великого являлись сторонниками пути реформации процесса образования, в своих трудах они опирались на передовой европейский опыт и в то же время совершенствовали исконно русские традиции образования.

Список литературы

1. Беленчук, Л. Н. История отечественной педагогики / Л. Н. Беленчук. – Москва : ПСТГУ, 2005. – 182 с.
2. Богуславский, М. В. Образование / М. В. Богуславский // Новая Российская энциклопедия : в 12-ти тт. – Т. 1. – Москва, 2003. – 480 с.
3. Демков, М. И. История русской педагогики / М. И. Демков. – Санкт-Петербург, 1999. – 426 с.
4. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования / А. Н. Джуринский. – Москва : Юрайт, 2016. – 676 с.
5. Зайцева, Л. И. Первый русский экономист и мыслитель И. Т. Посошков / Л. И. Зайцева. – Москва, 1995. – 67 с.
6. Знаменский, П. В. Духовные школы в России до реформы 1808 года / П. В. Знаменский. – Санкт-Петербург : Летний сад ; Коло, 2001. – 800 с.
7. Каптерев, П. Ф. История русской педагогии / П. Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004.– 500 с.
8. Константинов, Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов. – Москва : Академия, 2009. – 189 с.
9. Пискунов, А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / А. И. Пискунов. – Москва : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
10. Поздняков, А. Н. История педагогики и образования за рубежом и в России / А. Н. Поздняков. – Саратов : Наука, 2009. – 510 с.
11. Цирульников, А. М. История образования в портретах и документах / А. М. Цирульников. – Москва : ВЛАДОС , 2000. – 272 с.

УДК 94:93(=512.19)(292.471-15)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАХЧИСАРАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ДВОРЦА-МУЗЕЯ ПО ВОЗРОЖДЕНИЮ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА КРЫМСКИХ ТАТАР

Баталова Диляра Элимдаровна

студентка 4 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна

Аннотация. В данной статье рассмотрена деятельность Бахчисарайского Государственного дворца-музея по возрождению декоративно-прикладного искусства крымских татар в Бахчисарае, выделенные основные направления. Определена роль Усеина Боданинского в возрождении национального искусства и организации Бахчисарайского Государственного дворца-музея.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, Бахчисарай, Усеин Боданинский, крымские татары, возрождение, вышивка, Художественно-промышленная школа, искусство.

Abstract. This article examines the activities of the Bakhchisaray State Palace Museum on the revival of the decorative and applied art of the Crimean Tatars in Bakhchisaray, and the main areas highlighted. The role of Bazan Bodaninsky in the revival of national art and the organization of the Bakhchisaray State Palace Museum has been determined.

Keywords: decorative and applied art, Bakhchisaray, Usein Bodaninsky, the Crimean Tatars, revival, embroidery, art industrial school, art.

Постановка проблемы. В настоящее время в отечественной исторической науке все больше популярной становится региональная история, использующей микроуровневый подход для исследования краеведческой тематики [3, с. 47]. Деятельность Бахчисарайского Государственного дворца-музея и его создателя Усеина Боданинского – часть региональной истории и важный этап в сохранении традиционного декоративно-прикладного искусства крымских татар. Несмотря на то, что национальное искусство не смогло возродиться в полном объеме, каким оно было в период Крымского ханства и еще сохранялось в начале XX в., творческие объединения Бахчисарая смогли выйти на высокий уровень художественного мастерства продолжить активную работу по сохранению и пропаганде традиционных знаний. Данную проблему исследовали Алпашкина О. Н., Желтухина О. А., Червонная С. М., Черкезова Э. и др. Практически все исследователи подчеркивают заслуги Усеина Боданинского в этой сфере.

Цель статьи – выделить основные этапы деятельности Бахчисарайского Государственного дворца-музея по возрождению декоративно-прикладного искусства крымских татар.

Изложение основного материала исследования. Сохранение уникальности каждого народа зависит от социальных, экономических, культурных процессов, которые происходят на территории формирования этноса. Такая проблема стоит и перед крымскотатарским народом. Декоративно-прикладное искусство – вышивка, ювелирное дело, резьба по камню и дереву, гончарное дело и другие прикладные ремесла – сегодня претерпевает попытку возрождения. Период расцвета культуры народа приходится на момент существования Крымского ханства (XV–XVIII вв.).

Столица государства – Бахчисарай – в это время была культурным и торгово-ремесленным центром Крыма. Вся ремесленная и торговая жизнь города сосредотачивалась на его главной улице. Столица была поделена на ремесленные кварталы, где мастера конкретного цеха жили, изготавливали свои изделия и в лавке, расположенной рядом, или в самой мастерской их продавали [7, с. 8]. Занятие определенным ремеслом, секреты производства, рабочие инструменты передавались по наследству. Так, на территории Бахчисарая существовали цеха войлочников (кийизджилер), токарей и сундучников (бешикчи и сандыкъчи), медников (бакъырджы), филигранщиков и золотых дел мастеров (къуюмджи и «лтынджы), кузнецов (демерджи), ткачей и вышивальщиков (безази и казази) и др. Изделия этих ремесленников ценились и в Крыму, и за пределами ханства. Подарки дипломатам в виде дорогих произведений местных мастеров были важной составляющей ханского этикета.

В 1783 г. Крымское ханство перестает существовать, что приводит к постепенному угасанию ремесленного

производства. Была потеряна культурная и духовная связь с соседними странами. В XIX – начале XX вв. в производство не были введены технические достижения того времени, все делалось ручным способом, и как следствие – продуктивность труда была низкой. Частичная утеря достижений культуры и искусства крымскотатарского народа связано с тем, что к концу XIX – началу XX вв. количество проживающих крымских татар в регионе становится значительно меньше [5, с. 21; 23].

Но все же в конце XIX в. в Бахчисарае некоторые традиционные производства крымских татар еще существовали: 15 сафьяновых заводов, 39 сапожных, 17 шубных и 6 шапочных, 18 шорных и 8 войлочных мастерских, 13 лавок с медной посудой, 9 бондарен, 3 лавки серебряных и золотых дел мастеров, по 2 лавки чубучников, горшечников и деревянных изделий.

Бахчисарайская дума в 1896 г. приняла решение об открытии ремесленного училища. Планировались мастерские: кузнечная, шорная, по выделке сафьяна, скорняжно-портняжная, сапожная, столярно-токарная. В 1904 г. в городе была открыта крымскотатарская женская школа с преподаванием рукоделия [4, с. 22].

Многое изменилось после Октябрьской революции 1917 г. – начали организовываться производственные коллективы, проводилась механизация промышленности. Шел процесс угасания декоративно-прикладного творчества, так как мастерство ремесленников было направлено на удешевление продукции из-за конкуренции с государственной фабрично-заводской промышленностью. Постепенно утрачивался интерес к традиционному искусству и ремеслу.

Возрождение национального искусства в тот период связано с именем Усеина Боданинского. Большую часть своего времени он направил на художественно-педагогическую работу по возрождению народных (кустарных) промыслов, обучению молодых художников в художественно-промышленной школе, где он преподавал рисование и создание музея. 3 ноября 1917 г. в Ханском дворце был открыт Национальный музей тюрко-татарской культуры, во главе которого стал Усеин Боданинский [6, с. 220].

Одновременно с музеем была открыта и Художественно-промышленная школа, директором которой был назначен Абдурефи Абиев. Позже, в 1920-х гг., Художественно-промышленная школа была реорганизована в Крымскую областную татарскую художественно-промышленную школу, где обучались представители всех тюркских и мусульманских республик СССР [6, с. 217]. В течение пяти лет учащиеся занимались в 4 учебных мастерских: коврово-ткацкой, вышивальной, химико-красильной и столярной. Целью школы была подготовка квалифицированных работников по кустарной и художественной промышленности.

Трагическими оказались для Крыма и его кустарной и художественной промышленности Гражданская война и последовавший за ней голод 1921–1922 гг.

Одной из главных задач своей деятельности Усеин Боданинский считал изучение и сохранение исторических памятников и предметов декоративно-прикладного искусства, пополнение экспонатами фондов музея. Им проводились археологические и этнографические экспедиции. Экспонаты, собранные в этих экспедициях и составили основу фонда музея в Ханском дворце. Предметы декоративно-прикладного искусства из собрания Бахчисарайского музея были представлены на международной выставке в Париже (1925 г.) [1, с. 15].

Между тем культурно-научная и собирательская деятельность, которая шла в 1920-х гг., стимулировала оживление народного творчества. Народные мастера, ощущая бережное отношение со стороны музейных работников и ученых (этнографов, искусствоведов), пытались сохранить и передать свои знания молодому поколению. Для этого они объединялись в артели и кооперации. В 1930 г. в Бахчисарае открывается своеобразная школа с преподаванием крымскотатарской народной вышивки «Ильки Адым». Инструктором работала художница Исьма Мансурская. Но уже в 1932 г. из-за отсутствия достаточного количества обучающего персонала были закрыты ткацкие мастерские и сохранены лишь вышивальные [6, с. 232].

Создается художественная артель «Иллери». В ней предпринимались попытки создания новых промыслов, объединявших два традиционных искусства – гончарное дело с элементами поливной керамики с изображением узоров традиционной крымскотатарской вышивки.

Однако Великая Отечественная война и трагедия выселения крымских татар из Крыма в 1944 г. привели не только к остановке развития кустарного производства, но и к вымиранию многих промыслов. Из более 50 традиционных ремесел сохранились вышивка, ткачество, ювелирное искусство. К сожалению, трагедия коснулась не только ремесленников – пострадала этнографическая коллекция, сосредоточенная в Бахчисарайском дворце-музее: в 1944–1980-е гг. многие предметы декоративно-прикладного искусства были вывезены за пределы Крыма. У исследователей почти нет возможности увидеть старинные образцы вышивок, филиграни и др.

Некоторые виды декоративно-прикладного искусства обрели новую жизнь лишь с возвращением крымских татар на Родину. В 1989 г. Сейтмеметом Меметовым в Бахчисарае было открыто малое предприятие «Орьнек», положившее начало процессу возрождения крымскотатарской вышивки золотом – «мыкълама». Объезжая Крым, он целенаправленно искал людей, заинтересованных в возрождении национальной вышивки, чтобы дать ей новую жизнь. Вещи, украшенные «золотой» вышивкой, вывозились за границу. В 1992 г. Сейтмемет и Эскендер Меметовы участвовали в аукционе, где крымскотатарская женская шапочка «фес» была продана за 1000 долларов.

В 1991 г. Сейтмеметом Меметовым в Крыму были организованы первые последепортационные курсы по обучению традиционной крымскотатарской вышивке «татар ишлеме». Приглашенная из Москвы Зулейха Бекирова, преподавала искусство старинного крымскотатарского «золотого» шитья, восстанавливая свойственные ему декоративные швы и узоры. Благодаря финансовой поддержке международных гуманитарных организаций «шитье золотом» стало возможным и популярным [6, с. 284].

Декоративно-прикладное искусство крымских татар в последнее время достигло определенного уровня

развития. Прежде всего этому способствовала духовная устремленность крымскотатарского народа на сохранение и приумножение культурных традиций своего этноса, желание образованных талантливых мастеров и мастериц сохранить традиции национального искусства. Деятельность ряда народных умельцев была направлена как на создание современных изделий декоративного искусства, так и на передачу творческого опыта молодому поколению.

Выводы. Основы возрождения крымскотатарского национального искусства были заложены Усеином Боданинским, первым директором Бахчисарайского Национального музея тюрко-татарской культуры**,** который большую часть своего времени направил на художественно-педагогическую работу по восстановлению народных (кустарных) промыслов. И несмотря на различные трудности, декоративно-прикладное искусство крымских татар смогло выйти на достойный уровень. Участие в международных выставках и аукционах свидетельствует об активном стремлении творческих деятелей Крыма публично презентовать собственные традиционные изделия и демонстрировать художественные и производственные возможности полуострова.

Список литературы

1. Алпашкина, О. Н. Бахчисарайский музей – центр культурной жизни города в 1920–30-е годы / О. Н. Алпашкина // Сб. докладов науч.-практ. конф., посв. 90-летию со дня основания Бахчисарайского музея. – Симферополь, 2007. – С. 15–16.
2. Боданинский, У. А. Археологическое и этнографическое изучение татар в Крыму / У. А. Боданинский // Крымские татары: Хрестоматия по этнической истории и традиционной культуре старожильческого населения Крыма. – Симферополь : Таврия-Плюс, 2004. – С. 309-333.
3. Долецкая, С. В. Проблема методологии исторического исследования провинциального города / С. В. Долецкая // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2015. – February – March. – Volume 120. – Issue 02. – P. 46–49.
4. Желтухина, О. А. Крымские татары в XIX – начале XX вв.: Путеводитель по этнографическому отделу / О. А. Желтухина. – Симферополь : Домино, 2003. – 68 с.
5. Мурадасилова, Ш. М. Конфесійна структура населення Таврійської губернії другої половини XIX ст. (за матеріалами Першого всезагального перепису населення Російської імперії 1897 р.) / Ш. М. Мурадасилова // The Caucasus : Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – 2014. – Т. 3. – № 4. – P. 20–24.
6. Червонная, С. М. Искусство татарского Крыма / С. М. Червонная. – Москва-Берлин : НИИ теории и истории изобразительных искусств, 1995. – 320 с.
7. Черкезова,Э. Декоративно-прикладное искусство крымских татар: прошлое и настоящее / Э. Черкезова // Голос Крыма. – 2 апреля 2004. – № 14. – С. 8.

УДК 94(=133.1)”19”

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В РАБОТАХ Ф. БРОДЕЛЯ

Вазина Мария Николаевна
магистрант 2 курса кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернандского»
Научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Ачкинази Борис Александрович

Аннотация. В статье рассматривается некоторые аспекты истории повседневности в крупном труде «Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв.» французского историка Фернана Броделя.

Ключевые слова. Школа «Анналов», Фернан Бродель, история повседневности.

Abstract. The article deals with some aspects of the history of everyday life in the major work “Material civilization, Economics and capitalism, XV-XV CENTURIES” by the French historian Fernand Braudel.

Key word. Annals school, Fernand Braudel, history of everyday life.

Постановка проблемы. История повседневности – это новая отрасль исторического знания, предметом изучения которой является сфера человеческой обыденности, во множестве историко-культурных, политико-событийных, этнических и конфессиональных контекстах. И является важнейшей составной частью глобальной истории, важнейшим направлением современной исторической науки. Ранее история повседневности упоминалась в трудах историков, философов и социологов в отдельных ее аспектах. На современном этапе история повседневности получила распространение сравнительно недавно, во второй половине XX в. в исследованиях французского историка Фернана Броделя. В настоящее время исследование истории повседневности приобретает особую актуальность в связи с тем, что она раскрывает исторические грани, которые ранее оставались в тени.

Цель статьи – показать вклад выдающегося французского историка Фернана Броделя, представителя второго поколения школы «Анналов» в исследование истории повседневности и обосновании значимости вышеупомянутого направления.

Изложение основного материала исследования. Ф. Бродель формулируя методологические аспекты истории повседневности, отталкивался от своей интерпретации глобальной истории. Формулируя глобальную историю, или еще, как некоторые историки ее называют «тотальной историей», предметом изучения которой могут выступать как отдельные вопросы, так и отдельные проблемы исторического развития. Подход Фернана Броделя определялся его суждением при решении исторической проблемы. То есть глобальная история в понимании Ф. Броделя предполагает охват всех сторон жизни общества и отдельного индивидуума, в том числе и исследовании таких казалось бы незначительных явлений – свадебные ритуалы, меню, которые практически не поддаются, не изменяются с течением исторического времени ходу исторического развития, и выступают в истории в роли своего рода инертного заполнителя, балласта, а чаще всего замедляют историческое развитие [3].

Фернан Бродель весьма плодотворный автор, в своем капитальном труде «Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв.» написанный в трех томах, принесший ему мировую славу, рассматривает историю повседневности. Он исследует в рамках XV-XVIII вв. длительного исторического периода, раскрывает основные аспекты истории повседневности раннего нового времени. Для реализации своего замысла Ф. Бродель использовал огромнейший ареал источников: европейских, африканских, латиноамериканских и

многие другие, которые раскрывают повседневную жизнь народов на разных континентах [1, с. 12]. Причем история повседневности, формируется с элементов повседневности, начиная с древнейшего времени и до времени современником, которого приходилось быть французскому исследователю.

В первом томе труда «Структуры повседневности: возможное и невозможное» историк анализирует количественное изменение населения планеты периода распада феодального общества и перехода к формированию ранее капиталистических отношений, используя разнообразные источники. Автор выясняет перепады в росте народонаселения, а также исследует особенности денежных систем, реконструирует среду обитания, в том числе характер жилища, особенности изготовления одежды, технику развития приготовления пищи и совершенствование техники. Также исследует медленные изменения отдельных элементов. В частности, Фернан Бродель увязывает изменение численности народонаселения [1, с. 60] с климатическими ритмами, которые оказывают реальное воздействие на повседневную жизнь и эволюцию материальной культуры.

Справедливо отмечает, что похолодание оказывает губительное воздействие на количество урожая. Что приводит к падению рождаемости. В таких условиях землевладельцы продолжают требовать увеличения урожая, не принимая во внимание, невозможность сельских тружеников выполнить те требования. Фернан Бродель усматривает в этом поведении причины бунтов и восстаний населения. Исходя из того, что изменения климата влияют на социальное бытие, и определяют повседневную жизнь, и политические процессы влияющие на внутреннею систему в государстве [1, с. 63]. Все вышеперечисленное дает право автору рассматривать изменение и демографические изменения, как важный фактор, который поможет глубже уяснить, применяя вот эту концепцию истории повседневности. Исследователь учитывает изменение климата и как эти изменения влияют на характер исторического развития.

Далее в контексте структуры повседневности, автор выделяет такой аспект истории повседневности как голод. Важным элементом проявления голода является его влияние на плебейские массы и на политику знати. Ф. Бродель один из первых анализирует проявление голода, и как он отражается на городской жизни населения [1, с. 89]. В период раненого нового времени голод является перво моментным явлением, приводящим к пополнению городской бедноты из сельских жителей. Данное явление приводит к изменению состава городского населения, оказываемого воздействие на характер решений, применяемых городскими властями, заставляя их по-новому взглянуть на проблему бедноты в городе. Издание новых законов направлено на изменение жизнедеятельности населения, в частности к раздачам хлеба, голодающим с одной целью, что бы беднота покинула город.

В тесной связи с этим Фернан Бродель подчеркивал наплыв люмпенского населения, сопровождающегося наплывом болезней и эпидемий [1, с. 89]. Данный факт приводит к тому, что городское население пытается себя обезопасить, появляется острая необходимость в оказании врачебной помощи. Все вышеуказанное способствует развитию медицины, созданию новых лекарственных препаратов, дифференциации специальностей среди врачей, и вообще повышению востребованности среди врачей [1, с. 98]. Но и приводит к изменению самого образа жизни, в частности завозятся новые культуры растений, к примеру, которые менее привередливые к изменениям климата (картофель, пшеница). Новые культуры требуют новой техники, что в свою очередь приводит к изменению сельскохозяйственной техники у крестьян. В принципе голод изменяет быт и рацион населения, в частности приносит новые продукты питания. Голод как аспект истории, отражается на изменении демографии населения, деформации самого образа повседневной жизни.

Вторая глава труда первого тома «Структура повседневности: возможное и невозможное» посвящена изучению такого аспекта как продовольственной культуры. Которая по мысли Фернана Броделя имеет важное значение в контексте изучения истории повседневности. В этом контексте Ф. Бродель исследует историю злаковых культур риса, пшеницы, кукурузы как продуктов повседневного спроса и важных составляющих истории повседневности от эпохи Возрождения до промышленной революции [1, с. 120]. Вообще историк исследует изменение пищевого рациона населения, он связывает это с распространением и потреблением новых культур важных для жизни человечества. В частности, люди селятся возле водоемов из-за необходимости потребления пресной воды, богатой витаминами мяса рыбы, также способствует созданию новых родов занятия и формированию рыбацких профессий.

Все вышеперечисленное приводит к развитию общества и государства, французский историк связывает особенности приготовления еды с избыточным потреблением пищи, появлением новых продуктов питания: картофель, вино, кофе [1, с. 252]. Использование тонкого вина, что является отражением физических ресурсов населения, и характеризует социальный статус, определяет характер поведения, манеры, привычки, как привилегированных слоев, так и плебейских масс. Также данный аспект влияет на характер среды обитания, архитектуру, особенности жилища. Возрастает и расширяется роль денежных средств, которые используются для приобретения изысканной еды.

Выводы. Таким образом, исследования Ф. Броделя расширяют круг сюжетов изучения исторической наукой, включая в качестве важного исследование аспектов повседневной жизни первичных потребностей в исторической науке. При этом анализирует каждодневные события: приготовление пищи, изменение моды, характер жилища, формирование новых потребностей, приобретение капитала. Фернан Бродель проделывает широкие социальные исследования общества, через изучение истории повседневности на широко укоренившиеся буржуазный образ жизни, ментальности отличный от средневековья. Вместе с тем, акцентируя главное внимание на основных аспектах истории повседневности, отодвигает на второй план духовные составляющие человеческого бытия [3, с. 7], что вызвало серьезную критику его концепции со стороны оппонентов.

Список литературы

1. Бродель, Ф. Структуры повседневности: возможное и невозможное / Ф. Бродель. – Москва : Прогресс, 1986. – 623 с.
2. Луков, М. В. Культура повседневности. К истории вопроса / М. В. Луков // Журнал «Библиотечное дело № 17. Культура повседневности». – Москва : ООО «Агенство Информ-Планета», 2010. – 46 с.
3. Маркова, С. П. Фернан Бродель: специфика подхода к истории Франции [Электронный ресурс] / С. П. Маркова, Е. В. Рубанова. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/fernan-brodel-spetsifika-podhoda-k-istorii-frantsii.

УДК 94:330(470)

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В БАХЧИСАРАЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

Василенко Дмитрий Васильевич

студент 4 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Аджиева Ленара Сейдаметовна

Аннотация. В статье раскрываются особенности демографических процессов в Бахчисарае, выявляются политические рычаги давления на общество, повлиявшие на темпы миграции коренного населения

Ключевые слова: миграция, население, Бахчисарай, Крым, экономика, крымские татары, Крымская война.

Abstract. In the article reveals the features of the demographic processes in Bakhchisaray, reveals the political levers of pressure on society that affected the migration rates of the indigenous population

Key words: migration, population, Bakhchisaray, Crimea, economy, Crimean Tatars, East War.

Постановка проблемы. Движение этнических групп населения в Бахчисарае тесно связано с процессами, происходившими на всем Крымском полуострове, начиная с конца XVIII и заканчивая началом XX в. В силу разных экономических, политических, культурных факторов развития происходил массовый отток коренного крымскотатарского населения из Таврической губернии вглубь и за пределы Российской империи, в частности, в Османской империи, с которой их связывала одна религия и долгая совместная история.

Отдельные аспекты развития городов Крыма, в том числе в Бахчисарае, в изучаемый период исследовались в работах дореволюционных (А.Я. Безчинский [10], Н.А. Головкинский [14]), советских (С.И. Брук [11], В.Е. Возгрин [13]) и современных ученых (Я.Е. Водарский [12], Л.С. Аджиева [1-9]). Однако вопросы демографического развития Бахчисарая малоисследованы.

Целью статьи является анализ особенностей демографического развития г. Бахчисарая во второй половине XIX – в начале XX вв.

Изложение основного материала исследования. Первая массовая миграция коренного мусульманского населения Крыма происходила в конце XVIII в. и была связана с приходом новой власти на полуостров. Точные цифры, определяющие количество переселенцев в этот период, неизвестны, но большинство исследователей полагают, что 30% населения Крыма покинуло полуостров [2, с. 125].

В Бахчисарае, бывшей столице Крымского ханства, большая часть населения была представлена крымскими татарами. В 1867 г. почти все крымские города были заселены выходцами из европейских губерний России и в малой доле беженцами из союзных государств. Крымские татары жили по всей территории Таврической губернии, но в материковой части, состоящей из Бердянского, Мелитопольского и Днепровского уездов проживало лишь 2% от их общего числа [2, с. 121]. На Крымском полуострове процентная доля коренного населения возрастала по мере приближения к горам. В середине XIX в. часть городов была заселена выходцами из других регионов империи, но в сельской местности абсолютное большинство жителей составляло коренное население.

Возможность покинуть родные земли и обосноваться за границей имели люди, обладавшие, в первую очередь, достаточными финансовыми возможностями, а исходя из этого, – и определенным влиянием на общественную жизнь в своем крае. В соответствии с нормами права того времени в некоторые периоды для переезда на территорию Османской империи требовалось заявление не только от подданного Российской империи, но также от их родственников, проживавших за границей для снижения темпов миграции [5, с. 11]. Переселение знати и интеллигенции негативно сказывалось на развитии культуры в регионе. Это было важным аспектом для Бахчисарая как культурного центра региона.

Население Бахчисарая до Крымской войны на общем фоне представлялось более монолитным. Менее 20% населения города было представлено этническими греками и евреями, чьи семьи жили на этих землях еще до присоединения Крыма войсками Екатерины II, и российским военным гарнизоном с семьями, дислоцировавшимся в городе постоянно, но фактически по распоряжению командования армии, а не из-за личных соображений (см. таблицу 1).

Таблица 1

Численность населения в 1850 г.

Регион / Нац.	Крымский полуостров	%	Симферопольский уезд	%	Бахчисарай	%
Кр. татары	267 243	77,8	72 228	81,8	12 007	80,7
Русские	22 671	6,6	6 127	4,6	329	2,3
Украинцы	24 045	7,0	6 499	5,0	324	2,1
Евреи	3 091	0,9	835	1,9	117	0,8
Греки	6 870	2,0	1 857	2,0	234	1,6
Другие	19 579	5,7	5 292	4,7	1 873	12,5
Всего	343 499	100	92 838	100	14 884	100

Во время Крымской войны Бахчисарай был важным военно-стратегическим пунктом русской армии. Боевых действий в самом городе не велось. Несмотря на это, после окончания войны, согласно статистическим данным наблюдался значительный спад населения в городе. Так, из почти 15 тыс. жителей в 1850 г. осталось чуть более 11 тыс. в 1867 г. Исходя из данных таблицы, чуть менее 3 тыс. чел., покинувших Бахчисарай за 17 лет, принадлежали к крымским татарам [12, с. 151]. Этот факт подтверждает применение в Таврической губернии упредительных, отчасти репрессивных мер к коренному населению со стороны правительства из-за боязни их содействия турецкой армии в ходе ведения Крымской войны. Репрессивные меры (как прямые, так и косвенные) применялись и после окончания войны. Эти факторы повлияли на снижение численности иных национальностей, заподозренных в содействии неприятелю.

В то же время росло число русских, украинцев и белорусов в городе, что объяснялось колонизаторской политикой и процессом восстановления региона после войны, хоть Бахчисарай серьезно не пострадал, но на его территории оказалось достаточное количество пустовавших домов для размещения рабочих, а в располагавшемся неподалеку Севастополе была острая необходимость в рабочих руках [14, с. 133]. Губернское руководство предоставляло льготные условия для колонистов, состоявших из иностранцев, часть из которых вынудили бежать с родины политические причины. Таким образом, там поселилась семья эстонцев, 2 польские семьи, 4 семьи из Пруссии, десятки болгар и армян (см. табл. 2).

Таблица 2

Численность населения в 1867 г.

Регион / Нац.	Крымский полуостров	%	Симферопольский уезд	%	Бахчисарай	%
Кр. татары	99 946	50,3	27 012	54,2	9 236	83,3
Русские	42 720	21,5	11 546	19	484	4,4
Украинцы	13 909	7,0	3 759	6,3	403	3,6
Евреи	10 531	5,3	2 846	5,2	124	1,1
Греки	12 915	6,5	3 491	7,3	349	3,1
Другие	18 678	9,4	5 726	8	502	4,5
Всего	198 699	100	54 380	100	11 098	100

В 1897 г. прошла «Первая всеобщая перепись населения Российской империи», которая подвела итоги деятельности губернского руководства, выразившиеся в демографических, экономических, религиозных и культурных изменениях на территории Крыма и Бахчисарая. К концу века население полуострова значительно возросло, произошли изменения в национальном составе [6, с. 36]. Численность крымских татар в населении сократилась с 50% до 35% за 30 лет, что стало последствием продолжавшегося обезземеливания коренного крымскотатарского населения, но непосредственно на Бахчисарай обезземеливание не сказалось катастрофически. В заштатном городе и его округе этот процесс происходил настолько медленно, что жители успевали передавать имущество своим землякам.

Катастрофой для крымских татар оказалась реформа о введении всеобщей воинской повинности, из-за которой страну начали покидать уже молодые люди, не желавшие проходить военную службу [4, с. 22]. Правительство было вынуждено применять репрессивные меры и идти на некоторые уступки.

В городе продолжался рост славянского населения. В сельских районах покинутая земля реквизировалась государством, а потом она передавалась колонистам, приезжавшим из других регионов империи и нанимавших рабочую силу из числа своих земляков [13, с. 302]. В 1867–1897 гг. условия улучшения экономики привели к повышению рождаемости: в Бахчисарае возросла численность крымских татар, но вот прирост славянского населения, учитывая сокращение численности дислоцированных в городе военных, поясняется данными переписи: в Бахчисарай переезжали отставные чиновники с семьями, которых на момент переписи насчитывалось 759 чел. Так же на постоянном жительстве пребывало 179 личных дворян, 141 по происхождению были родом из других губерний российской империи.. Численность этнических немцев в это время по всему Крыму достигла 6%, но в Бахчисарае этническими немцами себя определили только 2 человека (см. табл. 3).

Таблица 3

Численность населения в 1897 г.

Регион / Нац.	Крымский полуостров	%	Симферопольский уезд	%	Бахчисарай	%
Кр. татары	194 625	36,8	59 237	41,8	11 148	86,2
Русские	180 957	34,2	42 798	30,2	538	4,2
Украинцы	74 510	14,1	10 628	7,5	496	3,8
Евреи	24 054	4,5	9 211	6,5	203	1,6
Греки	8 200	1,5	5 668	4,0	498	3,8
Другие	47 000	8,9	14 172	10,0	56	0,4
Всего	529 346	100	141 717	100	12 939	100

В начале XX в. статистика региона демонстрирует рост численности населения. Череда событий негативного характера, связанная с этническими особенностями региона, привела к уменьшению населения Бахчисарая. Факторы, влиявшие на демографический процесс, можно разделить на политические и экономические

[3, с. 58]. К первой группе относятся постановления власти, ограничивавшие возможности перехода границы лиц, принадлежавших к определенным национальным группам. Для предотвращения массовых миграций вводились запреты на выдачу паспортов или выезды за границу в принципе [7, с. 7]. Когда на юридическом поприще всплыла проблема возвращения крымских татар из Турции, было введено очередное условие для переселения (1902–1907 гг.), из которого исходило, что человек выезжает за пределы страны без права на возвращение. Пояснялось это напряженными отношениями с Османской империей, основным направлением крымскотатарской эмиграции. Условие было отменено в 1907 г. из-за бегства молодежи от воинской повинности. В годы Первой мировой войны эта проблема обострилась до предела.

Катастрофические последствия имела параноидная ненависть к немцам в ходе ведения войны. Их численность в бывшей столице ханства насчитывала всего несколько семей, но на всем полуострове этнические немцы составляли 6% населения [8, с. 60]. Паранойя обострялась после поражений русской армии на передовой, а в тылу «патриоты мстили за своих» Результатами таких перегибов становились погромы мирного населения, вандализм, пропаганда насилия, переименования немецких селений на русский (и не только) манер. Конечной точкой стало глобальное выселение «германцев», закрепленное в Ликвидационном законе от 13 декабря 1915 г.

Экономические факторы прямо связаны с политическими, по сути, являясь их последствиями. Активные миграционные процессы в регионе отрицательно влияли на сельское хозяйство [10, с. 224]. Часто владельцы земли бросали землю из-за тяжелого положения, и она определенное время пустовала, а даже когда новые владельцы начинали ее обрабатывать, им необходимо было время для приспособления к новым условиям ведения сельского хозяйства. Когда процессы модернизации охватили Бахчисарай, его ремесленные изделия оказались попросту невостребованными, а все основные источники дохода в городе стали принадлежать караимам, ставя остальных в затруднительное положение перед лицом экономических преобразований. Война вынуждала государство закупать продукцию для ее ведения, а предприятия, способные предоставить ее немыслимо обогащались. Однако в округе и самом Бахчисарае почти не было подобных производств, что становилось очередным аргументом для людей в решении покинуть город. Рождаемость составляла около 86 тыс. чел. на всю Таврическую губернию, а смертность – 40 тыс. чел., но из губернии в другие регионы Российской империи на постоянное жительство выехало в поисках лучшей жизни чуть более 40 тыс. трудоспособных граждан, потому фактический прирост незначителен [9, с. 38].

За 20 лет бывшую столицу ханов покинуло почти 4 тыс. крымских татар, их место в большей степени заняли русские, в меньшей степени поляки, избравшие это место из-за климатических, культурных и природных богатств, а переселялись они наиболее активно в 1915–1916 гг., бежали из прифронтовых зон Российской империи. Половина этнических греков покинула город в начале XX в. по ряду вышеописанных политических и экономических причин [11, с. 18]. Опираясь на данные, указанные в таблицах, виден значительный рост русских и снижение количества граждан иных национальностей, необходимо учитывать, что часть этих граждан из собственных причин могла ложно указать свою этническую принадлежность. (см. табл. 4).

Таблица 4

Численность населения в 1917 г.

Регион / Нац.	Крымский полуостров	%	Симферопольский уезд	%	Бахчисарай	%
Кр. татары	215 192	28,7	82 932	41,8	7 420	71,0
Русские	308 917	41,2	59 917	30,2	1 850	17,7
Украинцы	64 482	8,6	14 879	7,5	185	1,8
Евреи	47 987	6,4	12 895	6,5	315	3,0
Греки	21 744	2,9	7 935	4,0	205	2,0
Другие	91 476	12,2	19 846	10,0	475	4,5
Всего	749 798	100	198 404	100	10 450	100

Выводы. Во второй половине XIX – начале XX вв. Бахчисарай был населен преимущественно крымскими татарами и продолжал оставаться их главным культурным центром. Однако происходили глобальные демографические изменения во всем регионе, повлиявшие вначале на степные, а потом на горные районы, шли в городах, а затем переходили в села. Коренное население волнами покидало полуостров, что устраивало правительство ровно до тех пор, пока не переставали приходить поступления в казну. Именно тогда начинались действия по сдерживанию миграции и стимулированию заселения иными этническими группами, которые за свое новое улучшенное моральное и материальное положение будут обязаны новым хозяевам полуострова.

Список литературы

1. Аджиева Л.С. Города Крыма в XIX в.: краткий очерк развития // Black Sea Scientific Journal of Aademic Research. Multidisciplinary Journal. – 2015. – Volume 19. – Issue 01. – P. 20–31.
2. Аджиева Л.С. Миграционные процессы в Крыму: влияние на сельское хозяйство (конец XVIII – начало XX вв.) // Black Sea Scientific Journal of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2014. – Volume 16. – Issue 09. – P. 120–126.
3. Аджиева Л.С. Некоторые аспекты капиталистического развития Крыма (1861-1917 гг.) // The Caucasus: Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – 2016. – Volume 13. – Issue 03. – P. 57–60.
4. Аджиева Л.С., Мурадасылова Ш.М. Население Крыма: национальный и конфессиональный состав (конец XVIII – начало XX вв.) // The Caucasus: Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – 2016. – Volume 11. – Issue 01. – P. 16–24.

5. Аджиева Л.С., Никулина И.Б. Из истории торговых отношений в городах Крыма (XIX в.) // Актуальные проблемы гуманитарных наук: труды научно-практической конференции (г. Евпатория, 20 мая 2015 г.). – Симферополь: ИП Бровко А., 2015. – С. 9–13.
6. Аджиева Л.С., Никулина И.Б. Население городов Крыма во второй половине XIX в. // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2016. – Volume 29. – Issue 03. – P. 34–38.
7. Аджиєва Л.С. Міста Криму у другій половині XIX ст. // Профессиональная подготовка будущего специалиста: проблемы теории и практики: материалы научно-практической конференции (г. Евпатория, 17 мая 2014 г.). – ЕИСН РВУЗ КГУ (г. Ялта). – Евпатория, 2014. – С. 3–10.
8. Аджиєва Л.С. Розвиток міст у Криму (перша половина XIX ст.) // Виховання, освіта, психологія, право: історичний аспект: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конф. студентів та молодих учених (Євпаторія, 17–20 верес. 2013 р.): РВВ РВНЗ КГУ, 2013. – С. 59–63.
9. Аджиєва Л.С. Соціально-економічний розвиток Криму після Східної війни // Виховання, освіта, психологія, право: історичний аспект: матеріали міжвуз. науково-практичної конф. студентів та молодих учених (Євпаторія, 20–23 верес. 2011 р.): РВВ РВНЗ КГУ, 2011. – С. 35–39.
10. Безчинский А.Я. Путеводитель по Крыму. М., 1905. – С. 300–302.
11. Брук, С. И. Миграция населения в России в XVIII – начале XX века (численность, структура, география) /С. И. Брук, В. М. Кабузан//История СССР. – М.: Мысль, 1984. – № 4.
12. Водарский Я. Е., Елисеева О. И., Кабузан В. М. Население Крыма в конце XVIII – конце XX веков (численность, размещение этнический состав). – М.: Мысль, 2002. – С. 152.
13. Возгрин В.Е. Исторические судьбы крымских татар. – М.: Мысль, 1992. – С. 353-354.
14. Головкинский Н.А. Путеводитель по Крыму. - Симферополь, 1894. - С. 138.

УДК 94(292.471-15)"19"

ЕВПАТОРИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Габриелян Исаак Исаакович
студент 4 курса кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».
Научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Ивлева Яна Анатольевна

Аннотация. В статье анализируется развитие экономической, социальной и курортной сферы Евпатории в первом десятилетии XX в. Рассматривается планировка города и благоустройство районов; экономика города, развитие промышленности и торговых отношений; национальный состав города и род деятельности каждой национальности; развитие курорта и сферы услуг для отдыхающих. В результате анализа выделены положительные тенденции в развитии города.

Ключевые слова: Евпатория, экономика, торговля, курорт, Мойнакская грязелечебница, Приморская санатория.

Abstract. The article analyzes the development of the economic, social and resort sphere of Yevpatoria in the first decade of the 20th century. The planning of the city and the accomplishment of the districts, economy of the city, development of industry and trade relations, the national composition of the city and the occupation of each nationality; development of resort and services for tourists are considered. As a result of the analysis, positive trends in the development of the city are highlighted.

Key words: Yevpatoriya, economy, marketing, resort, Moynak mudclinic, Seaside sanatorium.

Постановка проблемы. В начале XX в. Евпатория встала на путь интенсивного развития всех сфер жизни, завершившийся превращением в ведущий курортный город западного побережья Таврической губернии. Важную роль в этом сыграли развитие экономики, инфраструктуры, транспорта, досуга и лечебных учреждений. Следовательно, является необходимым рассмотреть и проанализировать развитие экономики, социальной и курортной деятельности в первое десятилетие XX в. Отдельные аспекты развития Евпатории в начале XX в. изучались авторами дореволюционных изданий [8; 9; 10], а также современниками: Л. С. Аджиевой [1; 2; 3; 4; 5], Я. А. Ивлевой [6; 7] и др.

Цель статьи – рассмотреть Евпаторию и тенденции развития города в первом десятилетии XX в.

Изложение основного материала исследования. Евпатория в первое десятилетие XX в. представляла собой небольшой уездный город Таврической губернии, который располагался на берегу бухты Каламитского залива. Климат Евпатории был мягким, ровным, тёплым и умеренно-влажным, без резких колебаний температуры.

Город был разделён на 3 части: Старый город, Новый город и дачный район. В Старом городе были кривые узкие улицы, старые и сырые постройки, отсутствовала канализация и замощенные дороги. В гигиеническом отношении эта часть города была неудовлетворительна. Только улица Лазаревская (ныне Революции) имела ухоженный вид, была застроена хорошими зданиями, вымощена и освещалась электричеством.

В Новом городе были прямые и широкие улицы, засаженные деревьями и освещённые электричеством. По последним требованиям гигиены были выстроены хорошие здания, в каждом дворе имелся сад и цветник. Все улицы были вымощены гранитом, летом их подметали и поливали водой.

Дачный район тянулся от Новой части города до Мойнакского озера и был разбит правильными широкими улицами на кварталы. Весь район был обильно засажен растительностью. Только дороги были в плохом состоянии, так как они были немощёные и разбитые ездой извозчиков. Все три части города снабжались артезианской водой, хотя на многих дачах использовали воду из колодцев глубиной 6-8 м. Центром торговой жизни Евпатории являлся Старый город, в нём были сосредоточены кредитные учреждения, лучшие магазины, административные учреждения, кафе, гостиницы и др.

Органами городского общественного управления являлись городская дума и городская управа, которые возглавлял городской голова. В первом десятилетии XX в. городскими головами Евпатории были Мамуна Николай Андреевич (1886-1906 гг.) и Дуван Семён Эзрович (1906-1910 гг.).

Экономика города находилась на стадии быстрого развития. Так, в начале XX в. были открыты первые фабрики и заводы. В городе имелись мукомольная и камнеобрабатывающая промышленности, вели добычу соли, строили рыбные заводы. Развивались городские рынки, на которых продавали хлеб, крупы, соль, фрукты, овощи,

рыбу, баранину. В город поступали товары отечественного производства, а также из средиземноморских и европейских стран. Развита была экспортная торговля: из города вывозили зерно, овечью шерсть, соль [3, с. 16].

Из-за интенсивного заселения Евпатории мигрантами в конце XIX – начале XX вв. кардинально изменился национальный состав города. Так, около половины всего населения составляли русские и украинцы, остальную часть представляли евреи, караимы, крымские татары, армяне, греки, цыгане, немцы, крымчаки. К основным конфессиональным группам относились православные, мусульмане и иудеи; в меньшей степени – армяно-григориане, католики и протестанты [3, с. 17].

Каждая национальность в городе занималась своим делом. Русские и украинцы в основном были учителями, чиновниками, домовладельцами и рабочими. Крымские татары торговали овощами и фруктами, а евреи, кроме торговли, занимались разного рода ремёслами: портняжничеством, переплетением книг, починкой часов, маклерством. Соляная и хлебная торговля города была сосредоточена в руках караимов [3, с. 17].

Как видно, в начале XX в. город быстро развивался. Процветание Евпатории обеспечили не промышленность и торговля, а ее возможности как курорта. В становлении и развитии курортного дела Евпатория была обязана особым природно-климатическим условиям и частной предпринимательской деятельности. Несмотря на то, что в начале XX в. Евпаторию посещало много отдыхающих, в ней не хватало гостиниц. В городе действовали восемь гостиниц: «Бейлер», «Петербургская», «Россия», «Модерн», «Дюльбер», «Франция», «Европейская», «Париж». В основном это были первоклассные гостиницы, которые находились около моря. При гостиницах имелись рестораны, кафе, ванны, купальни. Цены колебались от 1,5 до 8 руб. за сутки в зависимости от предоставляемых услуг. При некоторых гостиницах имелись автомобили, за отдельную плату возившие отдыхающих в Саки или Симферополь. Гостиницы «Франция» и «Париж» имели негативные отзывы из-за маленьких и неопрятных номеров. В них чаще всего останавливались коммерсанты и торговые агенты.

Кроме гостиниц предприимчивыми жителями города сдавались меблированные комнаты, квартиры и дачи. Обычно приезжие на первое время снимали номера в гостиницах с намерением найти более подходящую меблированную комнату и переехать. В городе был большой и разнообразный выбор жилья, поэтому люди со скромным достатком обычно самостоятельно искали квартиры. В городе насчитывалось до двухсот квартир для сдачи.

Туристов Евпатория привлекала своими природными богатствами: климатом, морскими купаниями, пляжами, солёным озером и целебными грязями. Морские купания считались лучшими именно в Евпатории: морское дно постепенно понижалось и было без углублений, вода была чистой и прогревалась летом до 24°С. На берегу находился прекрасный пляж с мелким чистым песком, в который отдыхающие зарывались и устраивали песочные ванны.

Главными достижениями Евпатории как лечебного курорта были Мойнакская грязелечебница и «Приморская санатория им. Лосева». Идея о создании в Евпатории грязелечебницы зародилась в конце XIX в. у местных врачей С. И. Ходжаша и С. П. Цеценевского. Взяв в аренду Мойнакское озеро, они в 1886 г. построили лечебницу и начали проводить водолечение, а уже в следующем году проводили грязевые процедуры [6, с. 48].

Изначально грязелечебница состояла из двух отделений: мужского и женского. Каждое из них располагало общим помещением на 10 мест: 10 ванн и 10 кроватей в потельной, куда отправлялись пациенты после грязевой процедуры. Были также отдельные номера на двоих. Всего в грязелечебнице насчитывалось 30 ванн и 40 кроватей для потения [6, с. 49]. В этом заведении грязелечение впервые было поставлено под контроль врачей. Известность мойнакских грязей настолько возросла, что указом императора от 3 февраля 1897 г. озеро было признано имеющим общественное значение и отдано под охрану от порчи и истощения. Увеличение числа приезжих способствовало открытию при грязелечебнице в 1898 г. гостиницы на 44 номера, и уже в начале XX в. лечебница одновременно помещала до 180 человек. Она работала сезонно – с 20 мая по 20 августа, курс лечения продолжался от 3 до 4 недель. Воспользоваться услугами лечебницы могли только состоятельные люди, так как плата за лечение составляла среднегодовой заработок рабочего: курс лечения обходился в 250-300 руб. [6, с. 55-56].

В путеводителе за 1908 г. грязелечебница описана следующим образом: «При грязелечебнице довольно красивое двухэтажное здание – гостиница для приезжих. Она имела 44 номера, хорошо меблированных и опрятно содержимых, ценой от 1,5 до 3 руб. в сутки. Имеется полный пансион. При гостинице имеется ресторан… Для развлечения публики имеются бильярд, кегли, шахматы, карты и лодки для катания по озеру. Корреспонденция доставляется в гостиницу ежедневно. На номера можно записываться заблаговременно письмом или телеграммой, причём следует точно обозначать день прибытия. Мойнакское грязелечебное и лиманное заведение устроено со всеми удобствами – ваннами и потельными комнатами, как общими, так и номерами; ванны – мраморные; площадки для грязевых ванн – цементные; на лимане – купальни, с мужским и женским отделениями. За врачебное наблюдение платят: пользующиеся только рапными ваннами – 5 руб., пользующиеся рапными и грязевыми – 15 руб. Не могущие платить за врачебное наблюдение должны заявить об этом одному из заведующих грязелечебницей врачей. Полный курс лечения с пансионом – 75 руб., а для малосостоятельных – 36 руб.» [8, с. 73-74].

Таким образом, очевидно, что чуть более чем за 20 лет грязелечебница значительно расширилась, развила свою инфраструктуру. После этого она стала доступна широким слоям населения.

Вторым по значимости лечебным учреждением курорта стала «Приморская санатория» Н. Д. Лосева, которая открылась в 1905 г. Санатория состояла из отдельных корпусов с одно- и двухместными номерами, столовой на 200 человек, помещения для проточных ванн, машинного отделения. На берегу моря находилось каменное здание с врачебным и массажным кабинетами, а также ванные комнаты для приёма тёплых морских ванн. В санатории были оборудованный гимнастический зал, электрический и рентгеновский кабинеты. В саду располагались женское и мужское отделения, где принимали воздушные, солнечные и песочные ванны. Также на

открытом воздухе занимались гимнастикой. Санаторий имел артезианский колодец, водопровод, телефон. Все здания и сад освещались электричеством от собственной электростанции.

Первоначально санаторий мог принимать 600-700 человек в год. Плата за полный пансион, в который входили содержание, лечение, комнату с постельным бельём и освещением, составляла 35 руб. в неделю. За детей платили половину суммы, а врачи пользовались 30 % скидкой. Каждому прибывшему в санаторий пациенту вручалась книжка с предписаниями о лечении, питании и образе жизни [6, с. 71].

Приморская санатория была оборудована по последнему слову медицинской науки и техники и не уступала популярным зарубежным курортным учреждениям того времени. Знаменитый врач-курортолог М. М. Ефет в начале 1920-х гг. говорил, что если Мойнакская грязелечебница «заложила первый камень в фундамент будущего курорта», то Приморская санатория «окончательно закрепила этот фундамент».

С постройкой «Приморской санатории» стремительно возросла популярность евпаторийского курорта, увеличилось число приезжающих на курорт. Позже были открыты новые санатории, в частности санаторий «Таласса», строительство которого было начато в 1910 г., а работать он начал в 1912 г. Санаторий был основан врачами А.С. Бобовичем и М.И. Гелеловичем с участием предпринимателей. Особенностью санатория было отсутствие тяжелой больничной атмосферы. В нем применяли морские купания, песочные, рапные, грязевые, воздушные и солнечные ванны, лечение при помощи гимнастики, электричества и света. Санаторий принимал больных на лечение круглый год [7, с. 31-32].

Выводы. Таким образом, в первом десятилетии XX в. Евпатория интенсивно развивалась во всех сферах деятельности. В городе появились новые районы, которые активно застраивались. В экономике утвердились мукомольная и камнеобрабатывающая промышленности, добыча соли, были построены рыбные заводы, развивались городские рынки. В плане курортного развития в городе появились новые и были модернизированы старые гостиницы, развивалась Мойнакская грязелечебница, была построена первая здравница Евпатории – «Приморская санатория», затем появились другие. Однако в развитии города имелись и недостатки. Так, для дальнейшего развития города требовалось строительство железной дороги, развитие морского порта, а также вклад большого государственного и частного капитала.

Список литературы

1. Аджиева, Л. С. Некоторые аспекты капиталистического развития Крыма (1861-1917 гг.) / Л. С. Аджиева // The Caucasus : Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – 2016. – Volume 13. – Issue 03. – P. 57–60.
2. Аджиева, Л. С. Курортное дело в Евпатории (конец XIX – начало XX вв.) / Л. С. Аджиева, Э. И. Комогорцев // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2016. – Volume 28. – Issue 02. – P. 19–27.
3. Аджиева, Л. С. Некоторые аспекты развития Евпатории в начале XX в.) / Л. С. Аджиева, Э. И. Комогорцев // The Caucasus : Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – 2017. – Volume 18. – Issue 03. – P. 15–20.
4. Аджиева, Л. С. Сословный состав населения Евпатории (1861–1917 гг.) / Л. С. Аджиева, Э. И. Комогорцев // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2016. – Volume 29. – Issue 03. – P. 44–48.
5. Аджиева, Л. С. Торговля в Евпатории и уезде в 1861–1917 гг. .) / Л. С. Аджиева, Э. И. Комогорцев // The Caucasus : Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – 2015. – Volume 09. – Issue 03. – P. 04–11.
6. Ивлева, Я. А. История курорта в Евпатории от истоков до современности : моногр. / Я. А. Ивлева. – Симферополь : ИТ АРИАЛ, 2016. – 312 с.
7. Ивлева, Я. А. Санаторий «Таласса» в дореволюционной Евпатории / Я. А. Ивлева // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды II науч.-практ. конф. – Симферополь : ИП Бровко А., 2016. – С. 28–32.
8. Москвич, Г. Иллюстрированный практический путеводитель по Крыму / Г. Москвич. – 17-е изд. – Одесса : Тип. Э. Шмидта, 1908. – 304 с.
9. Пьянков, В. Г. Климат Евпатории (Крым) 1891-1902 гг. / сост. по лич. наблюдениям авт. В. Г. Пьянкова. – Евпатория : тип. И. Ф. Райхельсона, 1904. – 42 с.
10. Целительные силы курорта Евпатории : сб. статей / под общей ред. А. М. Брамсона. – Евпатория : Издание Евпаторийского общества курортного благоустройства, 1912. – 133 с.

УДК 281.93:291.16”18”

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РОЛЬ СКОПЧЕСКОЙ СЕКТЫ В РАЗВИТИИ ПРАВОСЛАВНОГО ОБЩЕСТВА

Гамянина Евгения Сергеевна

магистрант 2 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Ишин Андрей Вячеславович

Аннотация. В статье кратко анализируются основные этапы становления скопческой секты в Российской империи в XIX в., излагаются главные причины, повлиявшие на возникновение, распространение, динамику численности и социальный состав секты, а также ее широкую популярность.

Ключевые слова: сектантство, скопчество, православие, Российская империя.

Abstract. In article the main stages of formation of skopets sect in the Russian Empire in the 19th century are briefly analyzed, the main reasons that influenced emergence, distribution, dynamics of number and social composition of sect and also its wide popularity are stated.

Key words: sectarianism, skopets, orthodoxy, Russian Empire.

Постановка проблемы. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью изучения религиозного аспекта истории Российской империи в целом, и Таврической губернии в частности, для воссоздания целостной картины истории родного края.

Изучение основных причин возникновения скопческой секты в Российской империи в XIX в. требует систематизации имеющихся сведений, анализа социально-экономической ситуации империи в предшествующий период. Не менее интересным является исследование взаимодействий государственной власти с представите-

лями скопческой секты.

Изучением отдельных аспектов положения и развития сектантов, в том числе скопцов, а также вопросами историографии истории скопцов занимались дореволюционные [2; 9], советские [1; 8; 10] и современные исследователи: Я.А. Ивлева [3; 4], Ш. М. Мурадасылова [5; 6; 7] и др.

Цель статьи – анализ основных этапов становления скопческой секты в Российской империи в XIX в., поиск главных причин, повлиявших на возникновение, распространение, динамику численности и социальный состав секты, а также ее широкую популярность.

Изложение основного материала исследования. Под сектантством понимается обособленность, замкнутость узкой группы единомышленников в какой-либо области идеологии. В религии сектантство – это организованное и культурное отделение групп верующих, по-своему толкующих традиционные догмы [10, с. 7].

Скопцы – последователи мистической секты христиан, по мировоззрению близкие к хлыстам. Как секта в религиоведческом понимании, возникла в XVIII в., основателем считается Кондратий Селиванов. Общины скопцов считали, что единственным путем спасения души является борьба с плотью путем оскопления.

Для данного исследования необходимо раскрыть социально-экономические причины роста численности скопцов в первой половине XIX в. Социальный состав секты на любом этапе становления позволяет утверждать, что перед нами – своеобразная религиозно-хозяйственная организация купечества и богатого крестьянства, интересами которых определяется и сама идеология скопчества.

Для более точного и правильного понимания сущности секты скопцов, необходимо выяснить, каковы же причины появления скопческой секты именно в купеческой и крестьянской среде. Экономически помещик и купец в эпоху торгового капитализма представляли две фигуры, друг друга взаимно дополнявшие. Но правовая оболочка далеко этому не соответствовала. По сравнению с помещиком купец был бесправен.

Государственные нововведения, а также войны тяжелым ярмом легли на плечи купеческого сословия. Не смотря на организацию всевозможных коллегий и приказов, имевших целью способствовать развитию промышленности и торговли, купцы и ремесленники были рабами и жертвами казны.

В еще худшем положении находились в XIX в. ремесленники и городское мещанство. Всевозможные ограничения, насильственное объединение в ремесленные корпорации, налоги, штрафы и политическое бесправие ремесленного люда, эксплуатация со стороны того же купца, – все это создавало условия, толкавшие ремесленников на путь оппозиции [1, с. 21]. Кроме того, бедственное положение крестьянства усугубляли неурожаи, повторявшиеся к концу XVIII в. намного чаще, чем в прошлых веках.

О степени народной нужды свидетельствуют вспыхивавшие повсеместно, в течении XVIII в. крестьянские восстания, когда же они пошли на убыль, то разочарованные массы легко поддавались влиянию различных мистических сект и искали утешения в религии, именно поэтому вначале XIX в. усиливается деятельность скопческих сект.

Но, следует отметить, что все существовавшие и действовавшие в Российской империи секты рассматривались властью как потенциально деструктивные организации, в связи с чем их последователи преследовались государством и ограничивались в правах [6, с. 25].

По мере усиления крепостнического гнета начинает разрушаться крестьянская семья. Большую роль в этом разрешении сыграли солдатчина и самодержавный деспотизм помещика. В таких условиях крестьянин быстро приходил к выводу, что семья ничего ему не приносит, кроме горя [2, с. 5].

Огромная роль женщины в истории скопчества заставляет немного подробнее остановиться на причинах массового ухода в скопчество женщин. Замученная непосильной работой, обремененная семьей, безграмотная, бесправная, зачастую терпя зверские побои от мужа, женщина могла видеть в скопчестве способ освобождения от безрадостной мирской жизни.

В условиях невыносимого социально-экономического гнета женщина, уходящая в скопчество, кроме избавления от семьи, избавлялась также от принижавшей ее общественной среды. Массовый уход женщин в скопчество можно рассматривать как реакцию женщины на невыносимый социальный и экономический гнет.

От помещичьего гнета страдало все крестьянство, не исключая и крепких, зажиточных хозяйств. Характерно, что первыми скопцами-сектантами были в большинстве именно зажиточные крестьяне [11, с. 149]. Более богатые крестьяне, стремившиеся к дальнейшему хозяйственному подъему, наталкивались на границы крепостного права, помещичьей эксплуатации и довольно остро чувствовали на себе помещичий гнет [8, с. 277].

Таким образом, можно выделить основные преимущества, которые давал уход в скопчество: «спасение душе» и «вечное блаженство» в будущем; общественную поддержку прочно связанных общим физическим уродством собратий по религиозным убеждениям; возможность обойтись без раздела хозяйства вследствие отсутствия семьи; возможность эксплуатировать втянутого в скопчество крестьянина-бедняка, связанного с кулаком.

Скопческие ячейки, оправдав себя, как форма религиозно-экономического сообщества в деревне, вскоре перемещалась в города, найдя в купеческой среде и городском мещанстве новые кадры приверженцев. Скопчество оказалось очень выгодной формой организации для купечества. Рассыпавшись по всей империи, пропагандисты скопчества являлись лучшими агентами торгового капитала. Раньше, чем его живущий вне секты собрат, купец-скопец узнавал цены на товары, делал выгодные операции и получал материальную поддержку у единоверцев. Распространяя среди эксплуатируемых им бедняков идею скопчества, вербуя их в секту и уродуя физически, купец-скопец выколачивал из них огромную по размерам прибыль, чем другие торговые люди [1, с. 26].

Работавшие на скопческих предприятиях или в торговых учреждениях скопцы не ели мяса, не пили спиртного, отличались покорностью и трудолюбием и, главное не могли вернуться в мирскую среду вследствие своего

физического уродства. За сравнительно короткий срок, руководители скопчества наживали миллионные состояния. На столь быструю концентрацию капиталов в руках скопцов вначале XIX в. влияло отсутствие необходимости дробить капиталы по причине отсутствия наследников. Капиталы по смерти переходили от скопца к скопцу.

Выводы. Таким образом, из всего выше сказанного видно, что основными причинами возникновения скопческой секты в Российской империи в XIX в. были: невозможность роста торгового капитала в купеческой среде, тяжелый государственный и помещичий гнет в крестьянской среде, постоянное унижение, бесправие. Все эти факторы вначале XIX в. вызывали широкую социально-оппозиционную реакцию, подталкивали людей искать защиты в различных религиозных вероучениях, одним из которых являлось скопчество, мистическая оболочка которого на деле прикрывала весьма реальные экономические интересы: финансовой наживы, сохранения своего имущества, накопление богатств внутри секты.

Список литературы

1. Волков, Н. Секта скопцов. / Н. Волков. – Ленинград, 1930. – 143 с.
2. Голубев, С. Лицемерие как основная черта наших мистических сект – хлыстов и скопцов. / С. Голубев. – Москва : Печатня Снегиревой А. И., 1914. – 28 с.
3. Ивлева, Я. А. Архивные источники по вероучению православных сект Таврической губернии в первой половине XIX в. / Я. А. Ивлева // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2014. – № 38. – С. 327–330.
4. Івлєва, Я. А. Дореволюційна історіографія історії скопецької секти Таврійської губернії в першій половині XIX ст. / Я. А. Івлєва // Культура народов Причерноморья. – 2009. – № 171. – С. 11-14.
5. Мурадасылова, Ш. М. Государственно-церковные отношения в Российской империи в XIX в. (на примере Таврической губернии) / Ш. М. Мурадасылова // Россия в мировой истории, науке и культуре. – 2017. – С. 10–17.
6. Мурадасылова, Ш. М. Изучение правового положения сектанства в Российской империи (на основе законодательных актов) / Ш. М. Мурадасылова // The Caucasus : Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – Volume 17. – Issue 02. – March 2017. – P. 24–26.
7. Мурадасылова, Ш. М. Особенности правового положения сектантов в Таврической губернии (XIX – начало XX вв.) / Ш. М. Мурадасылова // Актуальные вопросы в науке и практике. – 2017. – Часть 2 (4). – С. 58–64.
8. Сектантство и старообрядничество в первой половине XIX века. / Бонч-Бруевич В. Д. Избранные сочинения. – Т. 1. О религии, религиозном сектантстве и церкви. – Москва :Изд-во Академии наук СССР, 1959. – С. 265-307.
9. Реутский, Н. В. Люди божьи и скопцы. Историческое исследование (из достоверных источников и подлинных бумаг). / Н. В. Реутский. – Москва : Типография Грачева и Ко, 1872. – 229 с.
10. Федоренко, Ф. Секты, их вера и дела. / Ф. Федоренко. – Москва : Изд-во политической литературы, 1965. – 359 с.
11. Эткинд, А. Русские скопцы: опыт истории. / А. Эткинд. – Москва : Звезда, 1995. – С. 131-163.

УДК 37.042:159.928.23:94

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Гейвич Екатерина Сергеевна

студентка 4 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения дифференцированного подхода в обучении одаренных детей на уроках истории, путем внедрения технологии разноуровнего обучения.

Ключевые слова: дифференциация, подход, технология, разноуровневое обучение, одаренность, способности.

Abstract. The article deals with the peculiarities of the differentiated approach to teaching gifted children in the lessons of history by introducing the technology of multi-level education.

Key words: differentiation, approach, technology, multi-level training, talent, abilities.

Постановка проблемы. Вопрос применения дифференцированного подхода в рамках школьного исторического образования является очень актуальным, на современном этапе необходимо развивать у детей творческую, познавательную активность, с самого начала обучения истории, так как в младшем школьном возрасте дети проявляют интерес не только к содержанию материала, но и к способам его изучения.

Отдельные аспекты понятия «одаренность», обучение одаренных детей, его историческое развитие изучались современными исследователями – С. В. Долецкой [2], Я. А. Ивлевой [3], Ш. М. Мурадасыловой [4], Т. О. Скрябиной [8].

Цель статьи – раскрыть особенности применения дифференцированного подхода в обучении одаренных детей на уроках истории в основной школе.

Изложение основного материала исследования. «Дифференциация» происходит от латинского языка differentia, что в переводе означает «различие, разделение». «Дифференциация» характеризуется созданием групп обучающихся, в которых элементы дидактической системы различаются. Способ организации учебного процесса учитывает индивидуально-типологические особенности учащихся (способности, интересы, склонности, интеллект). Происходит объединение в гомогенные группы (динамические или статичные), в которых различаются элементы дидактической системы – цель, содержание, методы, формы, результаты [5].

По мнению Т. О. Скрябиной, «дифференцированный подход – это особый подход учителя к различным группам учеников, организация работы которых приспосабливается к типологическим особенностям школьников и различается сложностью, методами и приемами обучения. На данном этапе развития исторического образования в методике обучения истории еще нет полноценных исследований и рекомендаций по индивидуализации работы с учащимися, но определены общие подходы к диагностике их познавательных способностей и возможностей» [8, с. 144].

Программы обучения истории должны включать изучение широких глобальных тем и проблем, что разрешает учитывать интересы одаренных детей. Это разрешит стимулировать стремление одаренных детей к рас-

ширению и углублению своих знаний, также расширить их способности к соотношению разнородных явлений и поиска решений на «стыке» разных типов знаний [9, с. 11].

На уроках истории задача учителя состоит в том, чтобы учебный материал усваивался всеми учащимися класса, при этом познавательная деятельность ребенка должна строиться таким образом, что одинаковый материал могли освоить дети с разными возможностями. Одна из форм организации, это умение работать в группах, необходимо учитывать умение каждого ученика работать самостоятельно. В рамках фронтальной работы в классе, дифференцированный подход будет осуществляться при решении общей задачи, учитель может выдавать более слабому ученику карточку, на которой будет то же задание, но в упрощенной форме. Результатом этого будет освоение учебной программы – для учителя, а для ученика – это запоминание более сложной и новой информации [7, с. 108].

Деление детей на группы не носит постоянный характер. Это способствует установлению в классе доброжелательности и взаимопомощи.

Осуществлять дифференцированную работу на уроках истории можно с помощью и таких приемов: 1) индивидуальная карточка; 2) карточка-подсказка; 3) взаимопроверка выполненной работы всеми учениками; 4) задания, выполняемые по желанию. Индивидуальная карточка содержит задания, основанные на учете возможностей и способностей ученика. Карточка-подсказка – это помощь слабому ученику, во время освоения нового материала. Взаимопроверка выполненной работы происходит в парах, где один из учеников сильнее в учебе. Задания дети могут выбрать сами. Они сформированы по уровню сложности. Это формирует самооценку возможностей учащихся.

И. П. Подласый отмечает, что решение проблемы повышения интереса учеников к обучению стало причиной появления нестандартных уроков. По его мнению, нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, которое имеет нетрадиционную структуру [7, с. 345].

Среди методов обучения одаренных детей, согласно мнения, Т. О. Скрябиной должны преобладать поисковый, исследовательский, эвристический и проблемный, направленные на формирование знаний, умений и навыков. Они должны способствовать углубленному изучению, систематизации, классификации исторического материала, рассмотрению эвристических ситуаций, развитию творчества в обучении. Увеличение количества поставленных задач должно сочетаться с обязательным повышением их сложности. Это будет способствовать интеллектуальному развитию одаренных детей, станет эффективным средством формирования индивидуальных способностей таких детей [8].

Большое внимание уделяется сегодня активному обучению, сам процесс обучения характеризуется многоплановостью. Активное обучение – это высокоструктурированная групповая деятельность с применением особенной методики и направленна она на успеваемость учеников, получение удовольствия от обучения, и достижения конкретного результата на протяжении определенного времени. Обучающиеся привлекаются к мыслительным операциям высшего уровня, таких как анализ, синтез, оценивание. Таким образом, это обучение, которое позволяет привлекать учеников и использовать разные формы деятельности. Использование активных методов в обучении истории чрезвычайно важно, так как обучающие сами отдают предпочтение индивидуальной работе [8, с. 148].

Очень эффективной является технология разноуровневого обучения автора Н. Гузик. Это организация учебного процесса, в котором предполагается разный уровень усвоения учебного материала. Сложность одного и того же учебного материала различна в группах А, Б, С. При помощи такого обучения каждый ученик может усвоить учебный материал на разном уровне, но не ниже базового. В зависимости от способностей и индивидуальных особенностей учащиеся с помощью данной технологии могут повысить свой уровень знаний и достичь высоких показателей.

При таком обучении ученик максимально использует свои возможности. Уровневая дифференциация позволяет акцентировать внимание учителя на работе с различными категориями детей. Предлагаются различные формы работы: коллективная, групповая, индивидуальная. Цель разделения состоит в том, чтобы привести требования к учащимся в соответствии с их возможностями, способствовать систематическому росту ученика.

Выделяют три группы разноуровневого обучения: 1) группа А (устранить пробелы в знаниях, пробудить интерес к предмету, научить самостоятельной работе по образцу); 2) группа Б (развить устойчивый интерес к предмету, научить самостоятельно работать над заданиями, укрепить имеющие знания); 3) группа С (развить умения выполнять задания увеличенной сложности, раскрыть творческие возможности, развить познавательную активность).

Одаренные дети способны к абстрактному мышлению и имеют способность делать самостоятельные суждения, они очень сообразительные, их интересы выходят далеко за пределы того, что интересует их сверстников. Чаще всего они общаются с родителями или с более интеллектуально развитыми сверстниками.

Успех ребенка в определенной деятельности обусловлено комплексом соответствующих способностей, выявление которых большинство исследователей объединяет в виды: 1) общие интеллектуальные способности; 2) конкретные достижения; 3) коммуникативность и лидерство; 4) творчество.

Следовательно, дифференцированный подход дает возможность заранее выявить конкретные склонности, предпочтения, связанные с заложенными природой предпосылками способностей. Определенные достижения, в частности способности к истории, проявляются в глубоком интересе ребенка к чтению исторических книг, текстов, запоминанию дат, которое становится любимым занятием, в хорошем понимании того, что ребенок читает, в легком запоминании и воспроизведении прочитанного.

Выводы. Дифференцированный подход в обучении истории позволит реализовать успешную работу с одаренными детьми, так как предполагает использование на уроках технологии разноуровневого обучения, с учетом знаний и способностей каждого обучающегося, что будет способствовать лучшему усвоению учебного материала, формированию индивидуальных навыков, развитию мышления и памяти.

Список литературы

1. Гейвич, Е. С. Дифференциация обучения одаренных детей в основной школе / Е. С. Гейвич // Гуманитарные науки. Современное состояние и перспектива развития : сб. статей X Междунар. студенч. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во «ИМПРУВ», 2018. – С. 10-14.
2. Долецкая, С. В. Основные формы краеведческой работы с одаренными детьми в общеобразовательной организации / С. В. Долецкая // Сборник материалов I науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей». – Симферополь, 2017. – С. 180–184.
3. Ивлева, Я. А. Одаренность как явление в среде таврических духоборцев в первой половине XIX в. / Я. А. Ивлева // Сборник материалов I науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей». – Симферополь, 2017. – С. 74-78.
4. Мурадасылова, Ш. М. Понятие «одаренность» в трудах античных авторов / Ш. М. Мурадасылова // Сборник материалов I науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей». – Симферополь, 2017. – С. 220–224.
5. Осмоловская, И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе / И. М. Осмоловская. – Москва : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 276 с.
6. Осмоловская, И. М. Как организовать дифференцированное обучение / И. М. Осмоловская. – Москва : Просвещение, 2002. – 160 с.
7. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
8. Скрябина, Т. О. Методические основы подготовки будущего учителя истории к работе с одаренными детьми / Т. О. Скрябина Сборник материалов I науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей». – Симферополь, 2017. – С. 144-150.
9. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории / А. Т. Степанищев. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 208 с.

УДК 94:711.455(292.471-15)

ВКЛАД ВЫДАЮЩИХСЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ В РАЗВИТИЕ КУРОРТА В ЕВПАТОРИИ

Городничина Виктория Сергеевна

студентка 3 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна

Аннотация. В статье рассматривается развитие курорта в Евпатории с точки зрения деятельности политиков, городских властей, меценатов; дается анализ их вкладу в процесс становления курорта.

Ключевые слова: выдающийся деятель, курорт, город, меценат, политика.

Abstract. The article deals with the development of the resort in Yevpatoria in terms of the activities of politicians, city authorities, patrons of art; analyzes their contribution to the process of formation of the resort.

Key words: outstanding figure, resort, city, maecenas, policy.

Постановка проблемы: После присоединения Крыма к Российской империи города полуострова начинают развиваться быстрыми темпами, этому способствовала грамотная и продуманная политика местных властей. В период с XIX в. по начало XX в. Евпатория трансформируется из уездного города в известный курорт. Такое преобразование города удалось благодаря усилиям Евпаторийской городской думы и отдельным политическим личностям. В настоящее время интерес к проделанной работе таких людей не пропал, а наоборот усилился. На современном этапе во время проведения экскурсий по городу часто упоминаются имена тех выдающихся деятелей, стараниями которых преобразовалась Евпатория.

История курорта в Евпатории достаточно хорошо изучена. Среди современных исследователей данного вопроса следует отметить Я. А. Ивлеву, в монографии которой детально рассмотрена история курортного дела в городе с момента его возникновения в конце XIX в. [3]. Однако вклад политических деятелей раскрыт в литературе недостаточно, что и обусловило выбор темы данной статьи.

Цель статьи – определить вклад выдающихся политических деятелей в развитие курорта в Евпатории.

Изложение основного материала исследования. Всегда при ознакомлении с историей города, непреднамеренно уделяется внимание политикам, которые трудились на благо города. Ведь только от них зависит устройство и процветание города. Начиная с присоединения Крыма к Российской империи, важную роль в управлении городом берут на себя караимы. Благодаря их деятельности Евпатория постепенно превращается из малоизвестного уездного города в популярный курорт. В начале XIX в. к управлению городом приходит знатное семейство Евпатории Бобовичи. Первым из этой знатной семьи занял пост городского головы – Соломон Бабакаевич Чабак в период с 1809 по 1812 г., занимался он не только светской деятельностью, а также становится предводителем всех караимов в Евпатории.

Следующий срок на пост городского головы был выбран его старший сын Сима Соломонович Бабович более известный в народе как Хаджи Ага. Занимал он этот пост трижды и прославился как грамотный и знающий политик, Евпатория в этот период только начинала свое преобразование. Он издал постановление для строительства канавы в нижней части Евпатории, которая бы отводила воду во время сильных проливных дождей, наносивших большой ущерб местным жителям. Благодаря его грамотной политике в городе начинает совершенствоваться торговля, увеличивается товарооборот Евпаторийского порта. Это способствует поступлению немалых доходов в казну, которые впоследствии и инвестировались в развитие города, как курорта. В период правления Симы Соломоновича Бабовича Евпатория начинает считаться богатым и развитым городом, по сравнению с прочими городами Крыма. Помимо светской деятельности Хаджи Ага занимался и религиозной деятельностью, он превзошел

своего отца и стал наиболее авторитетным лидером всех караимов Крымского полуострова. Сима Соломонович Бабович в 1839 г. назначается главным гаханом всех караимов Российской империи [1, с. 6].

Другим выдающимся политическим деятелем в Евпатории был Самуил Моисеевич Пампулов, который перешел, сразу после избраний на пост городского головы к восстановлению города, который в ходе Крымской войны сильно пострадал. С 1870 г. в Евпатории начинает существовать первая телеграфная станция, а также новое учебное заведение – приходское училище для татарских мальчиков с изучением русского языка. Было введено преподавание русского языка и в татарском медресе. Начиная с 1871 г. начинается работа по благоустройству улиц города, исправление ухабов на дороге, канав, прокладка тротуаров, насаждение деревьев. Для этой цели был организован сбор денежных средств среди населения города. С 1874 г. начинается реконструкция старой набережной в Евпатории.

Начиная с 1886 г. становится городским головой Николай Андреевич Мамуна. Этот период в истории города отмечен небывалым подъемом экономики, быстрым ростом населения, расцветом градостроительства, оживлением культурной жизни Евпатории, началом становления города как курорта. Избирался он пять раз подряд на должность городского головы, за этот период к концу XIX в. сформировался административно-торговый центр Евпатории. Город начинает постепенно становится курортом. В это время начинает работать таможня, Агентство Русского общества Пароходства и Торговли, был увеличен грузооборот порта, построены пристани, налажено пароходное сообщение с Одессой, Севастополем и Ялтой. В 1891 г. была открыта первая в Евпатории гидрометеорологическая станция. Для развития города приняты весьма дальновидные решения. Одновременно с благоустройством улиц и подготовкой города к посещению отдыхающих, проводились работы по созданию промышленности, производящей товары необходимые городу.

В 1892 г. появляется первая паровая мельница, которую построили симферопольский купец Исаак Рабинович и технолог Лазарь Коген. В этом же году были открыты печь для обжига извести, мыловаренный завод. Годом ранее в 1891 г. знаменитый ювелир того времени в Евпатории Мордхай Маркус получает разрешение для занятий «ремеслом золотых дел», таким образом открывается местная ювелирная лавка.

Оборот Евпаторийского порта увеличивается с каждым годом и в конечном итоге, назрела настоятельная необходимость строительства пристани. В 1902 г. Николай Андреевич Мамуна будучи в Петербурге получил разрешение на строительство пристани и 35000 тыс. руб. от Комитета по портовым делам. После жарких дебатов, происходивших в городской думе, было принято решение о строительство трех пристаней, двух стоимостью по 10 тыс. рублей и одной стоимостью 15 тыс. рублей, последняя предназначалась лишь для пассажиров.

1896 г. становится переломным в застройке города. Для этого 31 мая городская дума приняла постановление, в котором была просьба главному городского архитектора составить теоретический план Евпатории с предлагаемыми направлениями улиц и кварталов. А также предоставить план членам комиссии для ознакомления и для составления своих соображений по размеру средств необходимых для города [7, с. 13–30].

«Отцом» культуры Евпатории по праву считается Семен Эзрович Дуван (1870 – 1957) один из самых ярких представителей городского самоуправления Таврической губернии. Избирался на роль городского головы дважды и оставил о себе добрую память среди современников чрезвычайно широкой благотворительностью, в общей сумме, составившей около 150 тысяч руб. Семен Эзрович Дуван был внуком Симы Бобовича, так же, как и его знаменитый дед вел активную преобразовательскую политику в городе. На его средства были построены: Евпаторийский городской театр, Свято-Николаевский православный собор, мужская гимназия и библиотеки.

Особенно раскрылись организаторские способности Семена Эзровича Дувана после того, как он стал 3 мая 1906 года городским головой. Правда, назначение его прошло не совсем гладко и было омрачено поджогом принадлежавшей ему мельницы. На новом посту проявились и вся широта его взглядов, перспективное – на многие десятилетия вперед – видение главных проблем в развитии Евпатории.

Будучи Городским головой, Семен Эзрович Дуван преобразовал город новой планировкой и застройкой курортной части города, устройством мостовых, электрического освещения и трамвая, улучшением санитарного состояния города, благоустройство пляжа, дач, развитием курорта [5, с. 148].

В период с 1910 по 1913 г. пост городского головы занимал Нейман Абрам Исаакович. В 1910 г. гласные думы разделились на два лагеря, первые были сторонники Семена Эзровича Дувана, а вторые наоборот были против Дувана С. Э., они говорили о его диктаторском характере. В такой неоднозначной ситуации среди гласных городской думы, приходит к власти Нейман Абрам Исаакович. В эти годы идет дальнейшее развитие Евпатории как курорта, увеличивается товарооборот порта, начинает действовать 9 пристаней. Решаются вопросы по благоустройству города: расширению улиц и скверов в летней период, об освещении улиц керосиновыми фонарями, также о покрытии многих улиц асфальтом и брусчаткой. Ставятся вопросы о проведении канализации и водопровода в Евпатории.

После Неймана Абрама Исааковича к управлению городом приходит Ефет Моисей Маркович, который был опытным и грамотным доктором Евпатории. Долгое время он служил врачом Мойнакской грязелечебницы, и считался одним из популярнейших работников здравоохранения города. Был членом многих общественных организаций в городе. Стремился многими способами помочь малоимущему населению других национальностей [10, с. 153].

Ефет Моисей Маркович занимал пост городского головы в период с 1913 по 1916 гг. Постановлениями городской думы, в городе начиная с 1914 г. было налажено регулярное движение автомобилей между Евпаторией и Симферополем, в мае этого года был запущен трамвай. За два последующие года была открыта железная дорога 21.10.1915 г., в последующем стала работать городская электростанция. Продолжается благоустройство

города, в 1914 г. Евпатория была включена в состав курортов, санитарной охраны, а через год Евпатория становиться популярным курортом для оздоровления [9, с. 78].

Евпатория славится также своими меценатами, ведь они внесли свой вклад в развитие города как курорта. Они жертвовали свои денежные средства на постройку и содержание местных учебных заведений, повышая уровень грамотности в городе, на их средства были сооружены некоторые достопримечательности Евпатории. Например, благодаря пожертвованиям была возведена Караимская кенаса, Евпаторийский городской театр и другие здания в городе.

Выдающимся караимским общественным деятелем и крупным благотворителем был Гелелович Арон Моисеевич. Состоял членом национального совета при гахаме Самуиле Моисеевиче Пампулове много лет и принимал участие в разрешении всех важнейших национальных и общественных вопросов. Как благотворитель Арон Моисеевич при жизни снабжал всех бедных караимских учащихся учебниками за свой счет, все бедное население города без различия национальностей – хлебом, мукой, топливом, картофелем, и другим продовольствием. Умирая, Гелелович Арон Моисеевич оставил 90 тысяч рублей золотом на благотворительные цели [4, с. 47–53].

Брат Арона Моисеевича – Гегель Гелелович, воспитанный в лучшем караимском духе и очень любивший детей, но не имевший их решил на старости лет увековечить свое скромное имя добрым делом. А именно «дать бедным детям то, чего не могли дать им их родители». С этой целью Гелелович Гегель Моисеевич вместе с женой Гулюш Марковой приобрел чудесный уголок в две с половиной десятины земли на самом берегу моря недалеко от Евпатории и на этой территории построить бесплатный детский санаторий на 80 человек для детей бедного класса всех национальностей. Созданный супругами Гелеловичами санаторий стоил им 200 тысяч рублей золотом. Этот санаторий сохранился и в настоящее время, известен он сейчас как санаторий «Чайка» [6, с.114].

Известным в конце XIX в. меценатом Евпатории, а также видным городским и общественным деятелем, был отец знаменитого Евпаторийского городского головы Семена Эзровича Дувана – Эзра Исаакович Дуван. Много лет состоял гласным городской думы, председателем мирового съезда Евпаторийского округа, попечителем мужской прогимназии и членом Евпаторийского уездного училищного совета. Он отличался особой благотворительностью, при жизни и перед смертью оставил 100 тысяч рублей золотом родному городу для благотворительных целей [2, с. 184].

Выводы. В период с XIX по начало XX вв. Евпатория быстрыми темпами превращается в курортный город во многом благодаря личной инициативе и активности политических деятелей и меценатов. В первую очередь на благо города трудился Самуил Моисеевич Пампулов, при нем начинается работа по благоустройству улиц, открывается первая телеграфная станция и начинается реконструкция старой набережной. Другим не менее выдающимся политическим деятелем в Евпатории является Николай Андреевич Мамуна, при котором был небывалый подъемом экономики и расцвет градостроительства. Пожалуй, самым известным и почитаемым человеком в городе считается Семен Эзрович Дуван, заслугой которого является новая планировка Евпатории, застройка курортной части города и начало электрического освещения на улицах. Над благополучием города трудись не покладая рук и другие политические деятели, зачастую вкладывая собственные денежные средства для общегородских нужд.

Список литературы

1. Ельяшевич, Б. С. Семья Бобовичей в городском управлении Евпатории / Ельяшевич Б. С. // Евпаторийская здравница. – 2016. – № 59 – С. 8.
2. Ельяшевич, Б. С. Караимский биографический словарь (с конца VIII в. до 1960 г.) Часть I / Б. С. Ельяшевич. – Москва : РАН, 1993. – 323 с.
3. Ивлева, Я. А. История курорта в Евпатории от истоков до современности : монография / Я. А. Ивлева. – Симферополь : ИТ АРИАЛ, 2016. – 312 с.
4. Лебедева, Э. И. Очерки по истории крымских караимов-тюрков / Э. И. Лебедева– Симферополь : Центр КГМУ, 2000. – 116 с.
5. Сарач, М. С. Караимская народная энциклопедия / М. С. Сарач. – Москва : Карайлар, 1995. – 246 с.
6. Синани, В. И. Хроника Евпатории / Синан В. И. // Караимская жизнь : журнал. – Москва, 1912. – № 8 – 9. – 125 с.
7. Слепкан, И. М. Корни и ветви акации / И. М. Слепкан. – Симферополь : АнтиквА, 2017. – 100 с.
8. Стома, А. Н. Очерки Евпатории / А. Н. Стома. – Евпатория : Крымский афон, 2011. – 200 с.
9. Фуки, А. Караимы – сыновья и дочери России / А. Фуки. – Москва : Интерпринт, 1995. – 152 с.
10. Хрущев, В. Л. Курорт. Евпатория / В. Л. Хрущев, Н. А. Агаджанян. – Симферополь : Таврия, 2003. – 786 с.

УДК 75(292.471-15)''18/19''

ВЫДАЮЩИЕСЯ ХУДОЖНИКИ КИММЕРИЙСКОЙ ШКОЛЫ ЖИВОПИСИ

Кадырова Гульназ Лемаровна

студентка 4 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна

Аннотация. В статье рассмотрена деятельность Киммерийской школы живописи в Крыму, ее выдающиеся представители.

Ключевые слова: творчество, стиль, живопись, Киммерия, маринизм.

Abstract. The article considers the activity of the Cimmerian school of painting in the Crimea, its outstanding representatives.

Key words: creativity, style, painting, Cimmeria, marinism.

Постановка проблемы. Расцвет живописного искусства в Крыму приходится на вт. пол. XIX – нач. XX вв. Основными представителями данного направления были Иван Айвазовский, Константин Богаевский, Максимилиан Кириенко-Волошин и др.

Для полуострова Крым значимым является тот факт, что киммерийская школа стала одной из первых в Российской империи, которая создала картинные и галереи в Крыму.

Цель статьи – рассмотреть деятельность Киммерийской школы живописи в Крыму, ее выдающихся представителей.

Изложение основного материала исследования. Во второй пол. XIX – начала XX вв. особый интерес крымских художников был обращен на отображение природы полуострова, пейзаж, изображение местных жителей, их быт, а также передача самого значимого в крымской природе явления – морской стихии. Этот интерес был вызван появлением, как на полуострове, так и на материковой части России стиля романтизм. В это же время в Крыму появилась школа живописцев, которую в кон. XX в. искусствоведы назовут киммерийской. Название, она получила от территории, которую часто именуют землей кочевого индоевропейского племени – землей киммерийцев. Юго-Восточный Крым, со времен греческой колонизации был именован Киммерией, с древнегреческим полисом – Киммерик.

Представителями Киммерийской школы живописи являются И. К. Айвазовский, Максимилиан Кириенко-Волошин А. В. Ганзен, К. Ф. Богаевский, Л. Ф. Лагорио, А. И. Фесслер, и др. Несмотря на то, что киммерийская живопись зародилась только в нескольких прибрежных городах, она подарила миру искусства большое количество творцов, например: К. К. Арцеулов, М. П. Латри, Э. Я. Магдесян [5, с. 263].

Творчество И. К. Айвазовского связано с морскими пейзажами, которые он писал по памяти. Его картины стали не только новыми в написании правдивого изображения моря, они были открыты для каждого человека вне зависимости от того к какой социальной прослойке он принадлежит или какого он рода. Иван Константинович, стремясь найти свое главное назначение в жизни выполнить еще одну задачу – сделать искусство открытым для всех. Открывая у себя на родине – в Феодосии в 1846 г. первую выставку своих картин. На афише, подробно извещавшей об этом событии, были написаны знаменитые слова: «Выставка открыта для всей сословий». Это было в ту пору, когда выставки устраивались только в одной Петербургской академии художеств. С ранней молодости вся творческая и общественная деятельность Айвазовского была проникнута идеями просветительства и гражданственности [1, с. 17].

Формирование, развитие маринизма (пер. с итал. «marina», от лат. «marinus» – морской), шло тем же путем, как и пейзажная живопись, путем все более широкого овладения реалистическим методом. Превосходно писать морские пейзажи получалось лишь у тех, кто истинно был заинтересован в том, чтоб передать зрителю эмоцию, состояние и достоверность и многим крымским художникам эта задача далась безупречно. Певцов крымского моря огромное количество, отличительной чертой каждого – манера, способ передачи, техника – отличительного много и единым является только предмет изображения.

Михаил Латри – художник, отличавшейся от остальной плеяды киммерийских мастеров тем, что писал морскую стихию, только находясь наедине с природой, также оставил свой след в истории маринизма в Крыму. Метод работы над картиной по воображению или по ранее написанным этюдам не был самый сильной стороной его творчества, однако умение передать средствами живописи различные состояние природы и было сильной стороной искусства этого художника. Творчество Михаила Латри характеризовалось тем, что он стал художником, описывающим всеобщую крымскую реальность, передавая и не ограничивая себя сюжетными рамками, как маринист И. К. Айвазовский, или мастер исторического пейзажа К.Ф. Богаевский [3, с. 6]. Художники, работавшие в сложный для страны период, отразили в своем творчестве тревожное настроение. Картины, написанные только лишь о величественной стихии, несут в себе сильный эмоциональный подтекст, тем самым отражая истинные переживания людей той неспокойной эпохи.

Одним из первых художников, создавших, картинную галерею был Эммануил Яковлевич Магдесян. При мастерской Магдесян открыл для публики галерею, в которую входили как картины его авторства, так и подаренные ему работы других художников. Галерея стала первым публичным художественным музеем Симферополя.

Характерным примером творческого эксперимента, является живопись Константина Федоровича Богаевского. В своих полотнах он соединял две художественные традиции – символизм, для которого характерно стремление к новаторству, и кватроченто (итал. quattrocento, «четыреста», сокращенно от mille quattrocento – «тысяча четыреста») – общепринятое обозначение эпохи итальянского искусства XV в., соотносимое с периодом Раннего Возрождения, черты и штрихи которого художник передал в своих работах и соединил, два не похожих друг на друга стиля воедино [4, с. 21].

У художника Константина Федоровича Богаевского были наставники, учителя, такие как Адольф, Иванович Фесслер, Архип Иванович Куинджи. С первым из них он познакомился еще, будучи учеником гимназии. Метод преподавания Фесслера заключался в том, что учеников заставляли копировать гравюры из старых немецких журналов. Богаевский посещал галерею в знаменитом доме Айвазовского, где также копировал находившиеся в ней картины мариниста. Учитывая то, Фесслер в начале своего творческого пути также копировал картины, он был уверен в том, что этот способ станет продуктивным для молодых начинающих художников и поможет создать свой живописный язык. Поступив в Петербург, в Академию художеств, Богаевский был замечен другим, талантливым и уже признанным художником – Архипом Ивановичем Куинджи. Профессор Академии Архип Иванович, собираясь сформировать свой класс, при просмотре летних работ студентов обратил внимание на этюды Богаевского, в которых увидел способность юноши к пейзажу, и предложил ему заниматься в своей мастерской. Это была огромная радость для начинающего художника, обретшего уверенность в правильности выбранного им пути. С 1894 г. он становится учеником пейзажной мастерской профессора А. И. Куинджи и работает под его руководством до окончания обучения в Академии. После, также создает свой

язык и свой подчерк написания картин [2, с. 9]. Направление, приобретавшее культурный резонанс обретало преемственность передачи навыков и умений следующему поколению художников.

Следовательно, объединяющей идеей этих художников стала творческая деятельность, которая часто затрагивала историческую событийную тематику, отражала быт и культуру современников, прослеживалась главная мысль о существовании киммерийской этно-культурной, общности, возвеличивалась родная для них земля юго-восточного Крыма. В пейзажах почти не изображался человек, только стихия, в некоторых работах каменное жильё, крепость, корабль – вторая человеческая искусственная природа, изображенная не столь величественно, тем самым подчеркивая человеческую незаметность и бессилие перед морской природой.

Выводы. Таким образом, деятели киммерийской школы живописи оставили неизгладимый след в истории, общественной жизни, и, конечно культуре Крыма в период XIX в. Организовав картинные галереи с открытым доступом для каждого зрителя вне зависимости от принадлежности его к какому-либо сословию, им удалось открыть возможность всему обществу увидеть живописное искусство. Интересуясь прошлым, культурой своего родного края, привнося в историю новые стили, штрихи в живописи они обогатили и преумножили богатство культурного Крыма. Создавая морские полотна, которые стали известными не только в Крыму, но и во всем мире, чем внесли огромный вклад в мировую художественную культуру.

Список литературы

1. Барсамова, С. А. Галерея Айвазовского. Путеводитель / С. А. Бармасова. – Симферополь : Крым,1968. – 25 с.
2. Бащенко, Р. Д. Константин Федорович Богаевский / Р. Д. Бащенко. – Симферополь : Крымиздат, 1963. – 55 с.
3. Иванова, З. Н. Михаил Латри. Каталог / З. Н. Иванова. – Симферополь : Крым, 1964. – 47 с.
4. Иванова, З. Н. Культура Крыма на рубеже веков (XIX-XX вв.) / З. Н. Иванова. – Симферополь, Крымиздат, 1993. –110 с.
5. Сиренко, А. С. Киммерийская школа живописи / А. С. Сиренко. – Феодосия : Кафа, 2011. – 390 с.

УДК 94(292.471-15)

УСТРОЙСТВО ГОРОДСКОЙ ДУМЫ ЕВПАТОРИИ В 1900-1917 гг.

Кочетков Александр Вячеславович

студент 4 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна

Аннотация. Данная статья раскрывает особенности управления городом Евпатория при разных городских главах, а также участие городской общественности в решении вопросов, касаемых благоустройства, развития курорта, транспортной системы, медицины и образования.

Ключевые слова: городская дума, управа, самоуправление, Евпатория, экономика, торговля, курорт.

Abstract. This article reveals the peculiarities of the management of the city of Yevpatoria at different city heads, as well as the participation of the city community in solving issues related to the improvement, development of the resort, transport system, medicine and education.

Key words: city Duma, administration, self-government, Evpatoria, economy, trade, resort.

Постановка проблемы. На протяжении почти пятидесяти лет огромную роль в развитии г. Евпатория играли органы местного самоуправления. Это были большие социальные объединения, которые коренным образом влияли на ход истории города. Процесс работы Евпаторийской городской думы в начале XX века очень поучителен для тех, кто интересуется проблемами современного социального обслуживания. Именно в это время в Евпатории укрепляется система городского самоуправления, в функции которого входило обеспечение контроля над основными видами деятельности в городе. Решения, которые приходилось принимать членам городской управы и гласными касались торговли, экономики города, развития курорта, создания промышленных предприятий. Город в это время был подвергнут невероятному экономическому росту, который был прекращён революцией в 1917 г.

Цель статьи – рассмотреть степень влияния Евпаторийской городской думы и местного самоуправления на развитие г. Евпатория в нач. XX в.

Проблемы местного самоуправления в г. Евпатория исследовались в работах Л. С. Аджиевой, В. В. Долецкого, Я. А. Ивлевой, Э. И. Комогорцева, Т. О. Скрябиной.

Изложение основного материала исследования. Акцентируя внимание на разных целях и методах работы городских глав, можно заметить, что каждый из них уделял внимание тем аспектам, которые они считали самыми важными и перспективными. Например, Николай Андреевич Мамуна, который являлся городским головой с 1886 по 1906 гг., хотел развить торговлю основными продуктами питания, чтобы добиться экономического равновесия. Он позволял торговцам, которые жили за пределами города приезжать на городские рынки, устанавливать свои цены и платить небольшие налоги. В постановлениях городской Евпаторийской думы с 1900 по 1906 гг. можно проследить, как менялись цены на мясо и хлеб. Но не всегда точно можно сказать, каким образом устанавливалась цена. Зачастую цены превышали допустимый уровень, и городские власти регламентировали их рост. Благодаря такому контролю Н. А. Мамуне удалось установить экономический порядок в этой сфере [2, с. 18].

Семён Эзрович Дуван пытался обратить и привлечь внимание гласных к самой важной, по его мнению, перспективе развития Евпатории как курорта. Он проводил свою политику, улучшая условия пребывания приезжающих и отдыхающих, развивая город, увеличивая его в размерах и создании инфраструктуры. Был выкуплен целый участок под названием «Карантинное озеро» для его дальнейшей застройки. Развивались санатории и гостиницы, (одна из них, Дюльбер, принадлежала самому Дувану), лечебные процедуры, славившиеся целебными свойствами в Мойнакской грязелечебнице. Вымащивались улицы, проводилась электрификация города, развивалась транспортная система, усиливалась работа порта и торговля в целом [1, с. 58].

Во время деятельности городского головы Моисея Марковича Ефета, значительно повысился уровень ме-

дицинского обслуживания. Моисей Маркович был очень трудолюбивым, талантливым врачом и занимался частной врачебной практикой, считался одним из известных врачей Евпатории. Несмотря на то, что М. М. Ефет тщательно выполнял свои обязанности в порученной ему административной деятельности, и никогда не бросал общественную работу он являлся председателем санитарной комиссии округа санитарной охраны Мойнакского грязелечебного озера, почетным членом общества курортного благоустройства, членом Российского общества Красного Креста и почетным попечителем Александровского караимского духовного училища. Благодаря его помощи, в городе появились новые санатории («Гелиос», санаторий Гелеловичей и детский санаторий С. И. Черкеса). Возможно многим, Ефет запомнился тем, что активно способствовал открытию трамвайной линии, которая соединила Мойнакскую грязелечебницу и дачный район города [2; 4; 5].

Кроме городских глав, в состав городской управы входили другие представители. Городской голова являлся и председателем думы (в составе которой были гласные) и городской управы (административный аппарат думы, состоявший из нескольких человек). Правом избирать и быть избранными пользовались жители города, имущественное состояние которых было не менее 300 рублей. Это называлось имущественный ценз. Количество гласных колебалось от 30 до 70. Одним из основных минусов было то, что городское самоуправления концентрировалось вокруг крупных налогоплательщиков и являлось, по сути, органом торгово-промышленных и финансовых кругов. В Евпатории правом избирать и быть избранным пользовалось около 12 процентов населения [2, с. 19].

Основываясь на постановлениях «городового положения», городская дума осуществляла, следующие обязанности: торгово-продовольственное обеспечение жителей, укреплении охраны и порядка города, развитие образования и постройка культурных учреждений.

Постепенно в городе налаживалась местная промышленность и торговля, организация кредитно-банковского дела и биржевых учреждений, создания страховых обществ. Дума занималась городским хозяйством, в том числе освещением, водоснабжением, транспортом, дорожным строительством, постройкой благотворительных учреждений [4, с. 193].

Евпаторийское городское самоуправление было независимо от решений и желаний губернатора Таврической губернии. По «Городовому положению» губернатор мог только следить за законностью выносимых проектов думы. Ему ежемесячно отсылались отчёты основных постановлений и иногда запросы (часто телеграммами) для проведения тех или иных акций. Чаще всего, если дело касалось финансовой стороны, запрос направлялся сразу в Санкт-Петербург, потому что городская дума находилась в прямом подчинении Сената. Однако эта независимость была лишь формальна. Фактически, по тому же «Городовому положению», существовало множество пунктов, которые сильно ограничивали статус дум. Например, в 1906 году, когда Николай Андреевич Мамуна избирался на пост городского головы в шестой раз, губернатор Таврической губернии Новицкий Василий Васильевич не утвердил его кандидатуру [7, с. 67].

Одним из факторов, который позволял городу иметь собственный бюджет – было то, что городской думе было позволено облагать налогом имущество компаний и частных лиц. Эта возможность была весьма ограниченна, потому что взымать можно было не более одного процента с недвижимого имущества. Также, когда какой-либо предприниматель собирался создать своё собственное торгово-промышленное или производственное предприятие – его документы на право владения облагались налогом. Подобные вложения в городской бюджет позволяли вкладывать деньги на развитие города и пользу горожанам. Часто в бюджет приходили инвестиции со стороны, их вносили частные лица, которые через общественность или частным образом, жертвовали деньги, их называли меценатами. В основном это были благотворительные акции, однако некоторые вкладывали свои деньги с надеждой на прибыль и старались скрепить такие договора официально, и на бумаге. Иногда городу не хватало средств, для осуществления задуманных проектов и городской управе приходилось самим обращаться за помощью меценатов. Например, когда Николай Дмитриевич Лосев строил Приморскую санаторию, он не раз обращался к городу за финансовой помощью, так как сам не справлялся в сроки.

Одной из главных социальных мер принимаемых Городской думой в нач. XX в., было решение проблемы образования в городе. В состав городской управы нередко входили учителя, по инициативе городского самоуправления были созданы несколько школ, училищ, гимназий. Часто подобные образовательные учреждения отдавались под присмотр попечителя, избираемого гласными на городских заседаниях. Такая же ситуация была и в здравоохранении, так как ему уделялось особое внимание и город особенно старался обеспечивать лечебной помощью малоимущее население города. Благодаря таким действиям, уровень муниципального образования и медицины значительно повысился [5, с. 247].

В основном, в состав органов самоуправления входили обеспеченные люди из высшего сословия. Гласные и городские главы старались принимать во внимание основные потребности города. Обычные граждане также были удовлетворены систематическим социальным обслуживанием. Потому что хоть и не все, но достаточно большое количество запросов в организации благоустройства и быта были решены. Невероятно быстрыми темпами развивалось обслуживание таких сфер жизни, как медицина и здравоохранение, защита граждан и улучшение образования.

Заседания городской думы обычно сильно затягивались и зачастую заканчивались за полночь, их продолжение приходилось переносить на другую дату. Все заседания фиксировались секретарём и отправлялись в отчётах губернатору. В городе Евпатории действовала электрифицированная типография Райхельсона, на которой отпечатывались все необходимые документы, объявления, приглашения и т.д.

Выводы. Таким образом, благодаря активной деятельности городского самоуправления, в Евпатории весьма быстрыми темпами развивалась система управления, при которой вся основная власть сосредотачива-

лась в руках Городской думы и управы. Они контролировала закупку земель, планировку и благоустройство улиц, работу морпорта, обеспечение канализацией и освещение города, постройку санаториев и гостиниц, культурных и развлекательных объектов, создание образовательных и медицинских учреждений, границы расширения города. Евпаторийские власти могли самостоятельно предлагать и принимать решения, действовали в интересах города и помимо бюджета привлекали частные инвестиции.

Список литературы

1. Аджиева Л.С. Некоторые аспекты капиталистического развития Крыма (1861-1917 гг.) // The Caucasus : Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – 2016. – Volume 13. – Issue 03. – P. 57–60.
2. Аджиева Л.С., Комогорцев Э.И. Некоторые аспекты развития Евпатории в начале XX в. // The Caucasus : Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus. – 2017. – Volume 18. – Issue 03. – P. 15–20.
3. Безчинский, А. Путеводитель по Крыму. 108 рисунков, портретов, планов и карт. 5-е изд., испр. и доп. М.: Типо-лит. Т-ва И.Н. Кушнерев и К. , 1905. – 416 с.
4. Долецкий В.В. Вечные проблемы местного самоуправления // Зборник материалов научно-практической конференции Крымского гуманитарного университета (1-2 апреля 2010). – Ялта, 2010. – С. 191-197.
5. Ивлева Я.А. История курорта в Евпатории от истоков до современности. – Симферополь : ИТ АРИАЛ, 2016. – 312 с.
6. Москвич, Г. Иллюстрированный практический путеводитель по Крыму. 17-е изд. Одесса : Тип. Э. Шмида, 1908. – 304 с.
7. Скрябіна Т.О. Етапи історичного розвитку міста-курорту Євпаторія (Керкінітіда, Гезлев) Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Part A. – 2013. – October. – Volume 04. – Issue 04. – P. 65-71.

УДК 94:39(729)"14"

САМОБЫТНОСТЬ НАРОДОВ КАРИБСКОГО БАССЕЙНА В ПЕРИОД ЭКСПЕДИЦИЙ ХРИСТОФОРА КОЛУМБА

Малышев Султан Рустемович

студент 2 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Шевкие Менситовна

Аннотация. Статья посвящается истории упадка коренного населения карибских островов, в которые входит следящая группа островов: Куба, Гаити, Эспаньола и Багамские острова в период морских экспедиций в регион Христофора Колумба. Так как именно на этих островах находятся наиболее характерные представители данного региона в ходе развития которых можно проследить общую картину событий и ситуацию, возникшую в самом бассейне по отношению к носителям карибской культуры. Особое внимание уделено предыстории колонизации и взаимоотношению коренного и пришлого населения в данный период.

Ключевые слова: Карибский бассейн, Христофор Колумб, Калинаго, Игнери, араваки, Сибоенеи, Таино, архипелаг, культура, процесс, рабство, конфликт.

Abstract: The article is devoted to the history of the decline of the indigenous population of the Caribbean Islands which includes the following group of Islands: Cuba, Haiti, Espanyola and the Bahamas during sea expeditions to the Christopher Colombus region. Since it is these Islands that host the most characteristic representatives of the region in the course of development of which it is possible to trace the overall picture of events and the situation that arose in the basin in relation to the carriers of Caribbean culture. Particular attention is paid to the background of colonization and the relationship between indigenous and alien population in this period.

Key word: Caribs, Christopher Columbus, Kalinago, Igneri, Arawak, Siboney, Taino, Archipelago, culture, process, slavery, conflict.

Постановка проблемы. Взаимодействие двух кардинально разных культур в ходе колонизационной деятельности и наследие народа Карибского моря в истории не является популярным вопросом, в следствии чего пересмотр событий с культурной и морально-этической точки зрения на момент участников событий и современников может привнести большее понимание современных процессов. Как результат возможность сохранения большего количества сохранения культур, которые сейчас на грани исчезновения.

Цель статьи – проанализировать историю народов Карибского бассейна, определить мотивы, характер и культурные аспекты колонизации карибских народов.

Изложение основного материала исследования. Название «Карибы» не является начальным, оно происходит от их нарекания в ходе открытия Больших и Малых Антильских островов во время второго путешествия Христофора Колумба. Именно это слово стало использоваться для обозначения проживающих там народов с момента их «открытия», и на последующие 500 лет истории – это название сохранилось и до сегодняшнего дня. В свою очередь коренное население самоидентифицирует себя как «Калинаго». Живший на о. Доминика в качестве миссионера с 1642 по 1653 гг. Раймонд Бретон провел значимое исследование. Им было выяснено что «калинаго» – это «мужчина», а «калипонам» – «женщина», а «калинемети» означало «хороший мирный человек».

Следующим важным фактом является само время расселения Калинаго. Прибыли они на Антильские острова примерно еще 5000 лет назад до н.э. Индейцы племени «Таино» прибыли на каноэ в архипелаг. Следующими достоверными сведениями является приход с материка Южной Америки племени Калинаго, говорящие на Аравакском или Майпурском языке, который распространен по всей Америке, где в свою очередь народ Калинаго как и Таино является ответвлением от основной языковой семьи. Такими же переселенцами, как и Таино является народ Игнери прибывший предположительно из тех же мест что и Таино примерно в 300 г. до н. э. Их основным ореолом обитания был остров Тринидад откуда они и продолжили свое переселение на север к Антильским островам. Вместе эти носители аравакского языка сформировали культуру Сибонеи [2, с. 171].

Следующими будут и сами «карибы» которые постепенно селились на всех островах моря в течении всего I тыс. до н. э., их экспансия началась с района дельты Ориноко. В ходе заселения они вытеснили культуру Сибонеев с о. Тринидад и малых Антильских островов. Не смотря на наличие стольких народов их существование было довольно мирным, а процесс захвата происходил культурно-культовым методом.

Начало своей истории в мировом масштабе Карибы начинают с 12 октября 1492 г. Именно в этот день Христофор Колумб в поисках западного пути в Индию совершил открытие Багамских островов. Со второй экспедиции 1493-1496 гг. начинается освоение Багамских, Антильских островов. Открывается Пуэрто-Рико, современные Гаити и Куба, о. Ямайка и другие более мелкие острова. Первым делом был совершен обмен и изучение культуры. Так как по предположениям Колумба это была Индия, изобилующая богатствами все контакты, сводились к материальному обмену, который преследовал лишь выгоду со стороны европейцев [4, с. 105]. После открытия Гаити Колумб совершает завоевательный поход вглубь острова. Результатом является основание города-форта Эспаньолы. Именно тут зарождается дальнейший характер отношений между расами. А именно установление жесткой налоговой системы, плата каждые 3 месяца золотом или большим католичеством хлопка, в противном случае налогоплательщик лишался жизни. Так же имело место депортация, так как племя Карибов было каннибалами, чем и объясняется их чрезмерная агрессия по сравнению с другими народами [1, с. 48]. Согласно дневнику Колумба и писем, его подчинённого Д. Чанки, описывали что достоинство и все качества человека переходят вместе с его плотью. Были переселены Карибы на Эспаньолу к Таино так как они отличались более высоким уровнем технологического развития, их умениями в производстве и культуре быта. Но учитывая рабское отношение и не подъёмные условия существования Карибы полностью вытеснили Таино с острова уже в 30-е гг. XVI в.

Как и упоминает сам Колумб методы обработки хлопка превосходили известные европейцам методы. 27 ноября в ответ на действия европейцев Колумб обнаружил разрушенный форт Навидад. В дальнейшем племена Калинаго во главе племенных Касиком-вождем начинают сопротивление [3, с. 160]. Дальнейшие действия, разведка и планомерное завоевание золотых приисков прибытие новых идальго на остров Эспаньола полностью подчинили население острова, что выразилось в уменьшении численности коренного населения более чем в два раза. Следующие два века продолжалось засилье на всех островах, с уменьшением численности Карибов, Калинаго и др. носителей культуры Сабонеи, началось переселение рабов из Африки [2, с. 250]. После в 1838 г. отмены рабства главную роль в развитии культуры взяли перенявшие Сабонейскую культуру африканские переселенцы, перемешавшись с коренным населением в ходе их противостояния с европейцами.

Выводы. Проанализировав процесс заселения островов Карибского моря, стоит выделить относительно мирное заселение региона вплоть до прибытия испанских колонистов. Касательно ранних процессов на Карибах существует малое количество достоверных источников. Главным образом это устные пересказы карибских народов, которые по объективным причинам не могут вместить в себя продолжительную историю по ранее высказанным оптимальным гипотезам в 5 тысяч лет. Учитывая предвзятость европейского человека по отношению к менее развитой культуре Карибов, Калинаго, Сабонеев и т.п. стоит учесть нормы, присутствующие для коренных жителей. Как итог, можно утверждать о мирном существовании в связи с чем, прогресс данной цивилизации был сильно замедлен, не смотря на строгие, варварские обычаи на подобии людоедства.

Список литературы

1. Абрамов, В. Я. Христофор Колумб. Его жизнь и путешествия : биографический очерк / В. Я. Абрамов. – Санкт-Петербург : Типография Ю. Н. Эрлих, 1891. – С. 86.
2. Путешествия Христофора Колумба : дневники, письма, документы. – Москва : Гос. изд-во географич. лит., 2008. – С. 934.
3. Мариус, А. Морские приключения, Приключения, Путешествия и география / А. Мариус. – Москва : Наука, 1929. – С. 162.
4. Баландин, Р. К. 100 великих географических открытий / Р. К. Баландин, В. А. Маркин. – Москва : Вече, 2015. – С. 615.

УДК 94:355(73)"1939/1941"

ПОЛИТИЧЕСКАЯ БОРЬБА ВОКРУГ ПРОБЛЕМЫ ОТКАЗА ОТ ИЗОЛЯЦИОНИЗМА В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1939-1941 гг.)

Марценко Валерий Васильевич
магистрант 2 курса кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Ачкинази Борис Александрович

Аннотация. В статье проводится анализ проблемы отказа правящих кругов Соединенных Штатов от изоляционизма. Анализируется борьба правящих кругов Соединенных штатов в начальный период Второй мировой войны. Определено влияние изоляции на формирование стратегического партнерства США и Великобритании.

Ключевые слова. Изоляционизм, постулат, доктрина, стратегическое сотрудничество, ленд-лиз, США, Великобритания.

Abstract. The article analyzes the problem of the refusal of the ruling circles of the United States from isolationism. The struggle of the ruling circles of the United States in the initial period of the Second world war is analyzed. The influence of isolation on formation of strategic partnership of the USA and Great Britain is defined.

Key words: Isolationism, postulate, doctrine, strategic cooperation, land-liz, USA, Great Britain.

Постановка проблемы. После окончания Первой мировой войны в США утвердился изоляционизм. Он стал основополагающим курсом во внешней политике страны. Правящие круги следовали его постулатам вплоть до начального периода Второй мировой войны. После начала войны развернулась острая политическая борьба между изоляционистами и их противниками во главе с президентом Ф. Рузвельтом. Проблема отказа от изоляции сопровождалась полемикой, которая сохранялась до вступления США в войну.

Цель статьи – показать особенность внутренней политической борьбы в Соединенных Штатах в связи с продлением политики изоляционизма в контексте налаживания союзнического партнерства с Великобританией.

Изложение основного материала исследования. Политика изоляционизма для США после окончания Первой мировой войны стала приоритетной. Среди исследователей, занимающихся данной проблематикой, следует выделить В. О. Печатнова, А. С. Манькина [5], Т. Т. Бурову [1], Л. В. Поздееву [6], В. Я. Сиполс [7],

Ю. Л. Кузнец [2], В. Лан [3], Б. Лиделл Гарт [4].

Начало политике изоляции было положено в начале XIX в. Президент Д. Монро в ежегодном послании конгрессу в 1823 г. изложил основные постулаты политики США. Особое внимание уделялось внешней безопасности. В связи с этим возникло стремление ограничить вмешательство стран Европы в дела американцев. Как отмечает А. С. Маныкин и В. О. Печатнов в своей монографии, Д. Монро воплотил в жизнь идеи Д. Вашингтона, представленными в «Прощальном послании» [5, с. 55]. Правящие круги США поддержали новую доктрину. Постулаты внешней политики также ограничивали вмешательство американцев в процессы в Европе. Однако изоляция была фрагментарной. Некоторые исследователи справедливо полагают, что данные постулаты способствовали активной экспансии на территории Американского континента, Тихом океане, накануне и в годы Второй мировой войны. В пользу этого суждения высказывается Л. В. Поздеева, которая пишет о том, что целью американской политики было подчинение контролю Соединенных Штатов колоний, получивших номинальную независимость [6, с. 204]. Из этого следует, что изоляционизм выступал в роли прикрытия американской экспансии. Целью экспансии являлись колониальные территории Великобритании и Франции. Еще одним фактором, который повлиял на принятия доктрины, была экономическая и военная слабость Америки на данном этапе своего исторического развития [5, с. 63].

Политика ограниченного контакта с передовыми державами продолжает функционировать до середины 30-х гг. XX в. Изоляция предоставила возможность США наращивать экономическое и военное могущество. Они принимали участие в конфликтах, которые по окончании приносили выгоду американцам. Так продолжалось вплоть до Первой мировой войны. США пришлось отойти от нейтралитета и принять активное участие в конфликте мирового масштаба. Однако вовлечение в крупный конфликт был порожден стремлениями к распространению своего влияния в мире. Немаловажным было стремление ослабить основных соперников на морских просторах – Великобританию, Японию и, в меньшей степени, Францию. Необходимость приобретения рынков сбыта для всевозрастающего количества продукции заставляла американцев вторгаться на территории подконтрольные Великобритании.

После первой мировой войны роль США на мировой арене возросло. Достижение паритета в морских вооружениях, приобретения территорий и рынков сбыта – все это способствовало усилению американского влияния в мире. Мировой кризис внес коррективы в международные отношения. 30-е гг. XX в. были тяжелыми не только для американцев. Касательно нейтралитета в этот период, Т. Т. Бурова пишет о том, что данная политика была призвана обеспечить безопасность американского государства и оградить от участия в мировых конфликтах [1, с. 176]. Также она отмечает наличие разногласий в правящих кругах США по вопросу изоляции. Изоляционизм накануне Второй мировой войны был вызван объективными причинами. Одной из причин был мировой кризис, ослабивший экономическую мощь США. Властям для сохранения своих позиций необходимо было добиваться поддержки американского общества. Для этого следовало обеспечивать безопасность государства.

Правящие круги Соединенных Штатов пристально следили за обстановкой в Европе. Американцев привлекала возможность извлечь выгоду. Это в своем исследовании отмечает Ю. Л. Кузнец, написав, что при возникновении войны на европейской территории позволит военной промышленности американцев извлечь для себя выгоду путем поставок воюющим сторонам [2, с. 25]. Однако стоит отметить, что прямого участия в конфликте они стремились избежать любыми способами. Изоляционизм накануне войны усиливался. В США происходит раскол в правящей верхушке по поводу политики изоляционизма. Американцы выступали за помощь другим странам в борьбе с фашизмом, но стремились не допускать активного участия в конфликте. Влияние на это оказывало опасение нанесения ущерба населению, в то время как доход получили бы руководители военно-промышленного комплекса [2, с. 26-27].

Изоляционизм, несмотря на преимущества, имел ряд существенных недостатков. В частности, данная политика затрудняла взаимодействие с другими государствами. Ограничения, предписываемые пунктами программы, препятствовали установлению сотрудничеству с Великобританией. Англичане активно пытались добиться двусторонних отношений с США для приобретения сильного союзника. Стратегическому взаимодействию препятствовали разногласия 30-х гг. XX в. в Латинской Америке за установление влияния в регионе. Однако несмотря на конфронтацию, в вооруженное столкновение конфликт не перерос. Несомненно, не могло пройти бесследно соперничество стран в сфере морских вооружений в Азиатско-Тихоокеанском регионе. В 1938 г. сторонники политики изоляции сенатор из Калифорнии Джонсон и представитель конгресса из Индианы Лудлоу активно выступали против соглашений с Великобританией. Они полагали, что это может возложить на Соединенные Штаты обязательства, которые втянут их в возможную войну, отмечает Лан [3, с. 450]. Попытка заключения соглашения была предпринята на фоне агрессии Японии в Китае. Китай находился в сфере экономических интересов США и Великобритании. Однако доминирующим мнением стало немедленное прекращение деятельности Америки в Китае, которое отстаивали изоляционисты во главе с сенатором Найем [3, с. 450]. Также они стремились добиться отзыва войск с Дальнего Востока в целом, справедливо полагая, что это приведет к вооруженному конфликту с Японией.

Стоит отметить, что закон о нейтралитете 1937 г. не запрещал продажу стратегического сырья. Это было необходимо для поддержания экономического могущества страны. Важность этого отмечает Т. Т. Бурова, которая пишет, что даже недлительная экономическая изоляция Соединенных Штатов может привести к серьезному упадку экономики [1, с. 180]. Такая торговля, не попадающая под запрет закона о нейтралитете, способствовала налаживанию связей США с Великобританией и Францией.

С весны 1938 г. политика изоляции перестает быть гарантом безопасности государства. Этому способство-

вали ряд объективных причин. Стоит назвать две основные – аншлюс Австрии и аннексия Чехословакии. Если аншлюс не вызвал практически никакой реакции в правящих кругах США, то аннексия Чехословакии стала тем фактором, который заставил задуматься об истинных намерениях Германии и растущей угрозе Соединенным Штатам [1, с. 181]. Фактически германские власти показали всему миру к чему они стремятся на самом деле. Также становиться очевидной неспособность Франции и Англии препятствовать распространению власти Гитлера. Именно поэтому на конференции, которая состоялась 29-30 сентября 1938 г. в Мюнхене с представителями Италии, Германии, Франции и Англии, было решено принять условия Гитлера и отдать Чехословакию, указывает В. Я. Сиполс [7, с. 207].

Существенным недостатком изоляционизма являлся принцип «плати и вези». Он уравнивал в правах все стороны конфликта, а это было неприемлемо на фоне агрессивно действующей Германии. Необходима была модернизация в законодательной сфере США. В связи с этим 4 января 1939 г. Ф. Рузвельт обратился с посланием к конгрессу, в котором предложил пересмотреть принципы внешней политики, которая благоприятно влияла на положении Германии [1, с. 182]. Однако разногласия среди представителей американской элиты привели к обострению полемики с новой силой. Влияние на идеологическое противостояние оказывало нарастающее напряжение в Европе.

Следующий этап в процессе по отказу от постулатов изоляционизма наступил 1 сентября 1939 г. Германия напала на Польшу и началась Вторая мировая война. Англия и Франция не сразу вступили в войну, а лишь после бесплодных попыток вразумить агрессора, пишет Б. Лиддел Гарт [4, с. 25]. Президент Ф. Рузвельт начал проводить осторожную политику. В своем выступлении от 3 сентября, он убеждал народ Америки в том, что США не будут участвовать в войне [5, с. 237]. Но дальнейшие действия президента явно показали, что он являлся противником изоляции.

На 21 сентября 1939 г. была запланирована специальная сессия Конгресса. Ее основная задача заключалась во внесении необходимых поправок в законодательство о нейтралитете, отвечающие существующим мировым реалиям. Это сразу вызвало ответную реакцию сторонников изоляционизма, которые организовали свой блок «Блок за мир» во главе которого встал сенатор У. Бор [5, с. 237]. В противовес ему при содействии Ф. Рузвельта был создан «Комитет за мир посредством пересмотра закона о нейтралитете», который возглавил У. Уайт, газетный издатель [5, с. 237]. С этого момента открыто начинается противостояние сторонников и противников изоляционизма. Ф. Рузвельту удалось добиться модернизации изоляции в Четвертом законе о нейтралитете, принятом 4 ноября 1939 г. По нему разрешалось закупать у США оружие и технику. Утверждалось два условия – оплата наличными и транспортировка стран-закупщиков на своих кораблях. Расчет был сделан на то, что Великобритания и Франция на тот момент еще могли позволить себе такую торговлю. Их флот был способен на доминирование в Атлантическом океане.

Уверенность в том, что США не должны вступать в войну, постепенно истончалась. Особенно сильно по позициям изоляционистов ударило поражение Франции и возможная капитуляция Великобритании. Теперь в правящих кругах Америки стали более ясно осознавать угрозу, исходящую от Германии, стремящуюся к мировому господству. Даже ярые приверженцы идей нейтралитета стали понимать, что изоляция не спасет от столкновения с гитлеровским блоком. Все это привело к постепенному налаживанию связей с Великобританией. Основным фактором установления двухсторонних отношений стало возможное поражение Англии. Это приведет к захвату немцами ресурсов и флота.

Постепенно положение англичан ухудшается и У. Черчилль пытается добиться от США помощи кораблями для противодействия немцам. При этом Ф. Рузвельту понадобилось некоторое время, дабы найти возможность это осуществить. В итоге он произвел обмен эсминцев на военно-морские базы. Это вызвало бурную реакцию в политической элите. Сторонники изоляции выступили против, говоря о том, что этим поступком президент втянет страну в войну. Однако это не противоречит законодательству о нейтралитете, на что указывал президент и его сторонники [5, с. 243]. Несмотря на внутриполитическую обстановку, Ф. Рузвельту постепенно удается воплощать свои идеи в жизнь и налаживать стратегическое сотрудничество с Великобританией, ставшим приоритетной задачей во внешней политике США.

В начале 1941 г. в Вашингтоне проводятся тайные переговоры между представителями военной верхушки США и Великобритании. Целью являлась выработка плана стратегического взаимодействия. Позже был принят закон о ленд-лизе для оказания помощи Англии и Греции. Фактически принятие этого закона превращал Америку в союзника стран анти германского блока и предопределял окончательный отказ от постулатов изоляционизма.

Налаживанию стратегического партнерства активно противодействовали изоляционисты. Даже несмотря на нападение Гитлера на СССР и принятие Атлантической хартии в августе 1941 г. изоляция продолжал существовать. Как не пытался У. Черчилль втянуть осторожного Ф. Рузвельта в войну – ничего не получалось. Слишком влиятельны были противники участия Америки в войне. Удалось достичь только поставок по ленд-лизу и выработку стратегических планов. Активная фаза наступила только в декабре 1941 г.

Япония 7 декабря напала на Перл-Харбор, тем самым прекратив долгий спор касательно участия США во Второй мировой войне. С этого момента правящие круги американцев окончательно отказываются от политики изоляционизма. Один из самых влиятельных сторонников курса изоляции сенатор А. Ванденберг справедливо отметил, что в день нападения на Перл-Харбор изоляционизм умер для любого политика [5, с. 250].

Проблема, мешавшая ликвидации постулатов изоляционизма, исчезла, уступая место стратегическому сотрудничеству США и Великобритании во Второй мировой войне.

Выводы. Таким образом, изоляционизм был основополагающим фактором ведения внешней политики

США. Первоначально он был принят в связи с объективно слабостью государства с целью обеспечения безопасности. Затем он сохранил свои функции, но начал играть роль прикрытия экспансионистских стремлений США. Проблема отказа от постулатов изоляции содержит ряд составляющих. Во-первых, основная проблема это нежелание правящих кругов Соединенных Штатов менять имеющийся уклад внешней политики и участвовать в мировых конфликтах, помня опыт Первой мировой войны. Во-вторых, географическое положение давало преимущества и ограничивало вмешательство стран Европы в дела Америки. В-третьих, настороженность к странам, которые продолжительное время выступали в качестве соперников и потенциальных врагов. В-четвертых, общество не хотело войны, в которой они будут страдать, а управленцы военно-промышленного комплекса – обогащаться. В-пятых, активное участие в войне принесет с собой огромные материальные затраты и ослабит государство во всех сферах. Длительная полемика касательно отказа от нейтралитета сошла на нет после нападения Японии на военно-морские базы США. После ликвидации изоляции начинается формирование и оформление стратегического сотрудничества США и Великобритании.

Список литературы

1. Бурова, Т. Т. Критика политики нейтралитета в Конгрессе США / Т. Т. Бурова // Новая и новейшая история. – № 6. – 2012. – С. 176-186.
2. Кузнец, Ю. Л. Вступление США во вторую мировую войну / Ю. Л. Кузнец. – Москва : Соцэкгиз, 1962. – 290 с.
3. Лан, В. США от первой до второй мировой войны. / В. Лан. – Ленинград : ОГИЗ, 1947. – 484 с.
4. Лиддел Гарт, Б. Г. Вторая мировая война: пер. с англ. / Б. Г. Лиддел Гарт ; сост.: С. Переслинг, Р. Исмаилов. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Terra Fantastica, 2003. – 938 с.
5. Печатнов, В. О. История внешней политики США / В. О. Печатнов, А. С. Маныкин. – Москва : Международные отношения, 2012. – 672 с.
6. Позднеева, Л. В. Англо-американские отношения в годы второй мировой войны 1941-1945 / Л. В. Позднеева. – Москва : Наука, 1969. – 552 с.
7. Сиполс, В. Я. Дипломатическая борьба накануне второй мировой войны / В. Я. Сиполс. – Москва : Международные отношения, 1989. – 336 с.

УДК 94:396.2(47+57)Р

СТАНОВЛЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Меджитова Райме Исметовна

магистрант 2 курса направления подготовки «История»

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Ивлева Яна Анатольевна

Аннотация. В статье освещена история становления женского движения в дореволюционной России и основные этапы его развития, выявлены обстоятельства возникновения и идейные истоки женского вопроса, цели, задачи и основные требования движения, а также пути достижения намеченных результатов.

Ключевые слова: женское движение, эмансипация, образование, благотворительность, гражданские и политические права, организации.

Abstract. The prerevolutionary Russian women's movement and it is main stages of development is what this article is focused on. Here are examined the reasons for the emergence and essence of the women's movement. The article also points out the basic requirements and the goals of the movement and how to achieve those goals.

Key words: women's movement, emancipation, education, charity, civil and political rights, organizations.

Постановка проблемы. В современных условиях развитие демократического общества невозможно без соблюдения прав женщин. Также на сегодняшний день гендерные исследования в целом и феминологии в частности стали популярным направлением гуманитарного знания. Женский вопрос представляет собой комплекс социальных проблем, включающих правовые, экономические, политические и этические стороны жизни. В отечественной истории равноправие было достигнуто благодаря развернувшемуся еще в дореволюционное время женскому движению. Анализ опыта прошлого в данном направлении позволяет выявить причины и обстоятельства появления женского движения, а также проследить его роль в изменении социального статуса женщин.

Среди исследователей, занимавшихся историей женского движения в России, а также отдельными аспектами этого направления, стоит выделить А. Н. Шабанову [8], Н. К. Мартыненко [6], Н. Л. Пушкареву [7], С. Г. Айвазову [2], Л. В. Войтову [3], Л. В. Жигальцову [4], Л. Н. Колос [5].

Цель статьи – рассмотреть особенности процесса становления и основные этапы развития женского движения в Российской империи.

Изложение основного материала исследования. Появление женского движения в России традиционно относится к 60-м гг. XIX в. Однако его становление берет свое начало задолго до этого. С эпохи Петра I медленно шел процесс формирования основ российского общества. Установив в 1718 г. ассамблеи и призвав женщин к участию в общественной жизни, Петр I положил конец изолированности женщин от различных социальных процессов. С проникновением в Российскую империю идей Просвещения и Великой французской революции взгляды на женщину стали мягче, что определялось гуманистическими воззрениями. Стал формироваться новый взгляд на роль женщины и идея преобразования ее положения.

Уже в начале XIX в. данный процесс во многом определялся проявлением интереса девушек к отечественной и зарубежной литературе. Женский вопрос на данном этапе выражался как в эмансипации, т.е. освобождении от подчиненности и зависимости, так и в вопросах социального характера, а именно семьи и брака, взаимоотношений мужчины и женщины и др.

Пробуждение общественного сознания в России в первой половине XIX в. нашло отражение в женском дви-

жении. Идея освобождения женщин вытекала из идеи освобождения крестьян. Огромное влияние на формирование нового мироощущения женщин оказали литературные произведения А. В. Дружинина, В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, М. Л. Михайлова, Н. Г. Чернышевского [8, с. 5-6].

На этапе формирования и становления женского движения (первая половина XIX в.) основными стремлениями женщин были борьба за получение образования и оказание взаимопомощи, т.е. благотворительная направленность движения. Образовательная цель была необходимым условием эмансипации женщин. Крепостничество являлось преградой для реализации права девушек на образование. В первой половине XIX в. учебные заведения для женщин появляются в большинстве губерний Российской империи. Это были закрытые средние учебные заведения (институты) и училища сословного характера, например, Училище для дочерей чинов Черноморского флота, Девичье училище военно-сиротского дома и др. Подобные училища открывались для всех сословий, а по окончании выпускницы получали возможность стать домашними учительницами и гувернантками [6, с. 82].

Появление женских благотворительных организаций также относится к первой половине XIX в. Так, в 1812 г. возникло Императорское патриотическое общество, существовавшее до 1917 г. Организация была представлена исключительно девушками, основной деятельностью которых были вопросы попечения о девочках-сиротах.

В 30–40-е гг. XIX в. появляются другие благотворительные организации, учредителями которых были представители высшего дворянства. Такие общества находились под попечительством императорского дома. Таковыми были Дамское попечительство о бедных и Дамский комитет попечительного общества о тюрьмах. В 1863 г. возникло Общество для поощрения трудолюбия в Москве [4, с. 98].

Вторая половина XIX в., как отмечалось ранее, является этапом активного развития женского движения в России. В данный период женские объединения преследовали несколько целей: во-первых, благотворительная деятельность, направленная на поддержку женщин и детей; во-вторых, просветительство и образование женщин; в-третьих, право заниматься профессиональной деятельностью, что открывало путь к экономической свободе.

Благотворительность на данном этапе имела разные формы. Женские организации ставили целью не только помощь нуждавшимся, но и изменение своего положения. Особенно ярко стали проявляться гражданские женские инициативные группы и кружки в борьбе за доступ к высшему образованию. С 1859 по 1862 гг. открываются воскресные школы, нацеленные на борьбу с безграмотностью. Кроме того, многие состоятельные женщины стали финансировать открытие таких школ. Так, основанный в 1859 г. кружок М. В. Трубниковой дал жизнь многим воскресным школам в Петербурге. В том же году было основано Общество доставления дешевых квартир и других пособий нуждающимся жителям Санкт-Петербурга. Основателями данной организации выступили М. В. Трубникова, А. П. Философова и В. Н. Ростовцева, развернувшие тогда широкую филантропическую и образовательную деятельность. «Женский триумвират» (М. В. Трубникова, А. П. Философова и Н. В. Стасова) стал инициативным центром женского движения. В 1859 г. они открыли Общество для оказания материальной помощи беднейшему населению [5, с. 281; 3, с. 104; 7, с. 29].

Многие девушки стали работать переводчицами, переплетчицами, телеграфистками, бухгалтерами, кассирами, ретушерами, граверами, часовщицами, участвовали в журналистике. В 1860-е гг. большое значение принимает стремление женщин освободиться от опеки родителей. В связи с этим появляются фиктивные браки и общежития-коммуны. Последние имели особенный успех, наиболее известной была Знаменская коммуна В. Слепцова в Петербурге [3, с. 105; 5, с. 281].

В 1862 г. в столице открылось Общество женского труда, которое организовала А. П. Философова. К этому времени также появляются первые женские артели: переплётные и швейные мастерские. С 1863 по 1871 гг. действовала Издательская артель, общество женщин-переводчиц, созданная М. В. Трубниковой и Н. В. Стасовой. Через год был открыт первый магазин женских рукоделий, в котором девушки получили возможность работать продавщицами. В магазине велась торговля готовой продукцией и швейными инструментами. Кроме того, при нем была открыта мастерская, где обучали шитью [7, с. 29; 3, с. 105].

Основополагающее положение все еще занимал вопрос о высшем образовании. С конца 1860-х гг. в этом направлении начался новый этап феминистского движения. В России в это время действовало несколько частных женских гимназий, однако, во-первых, их было мало, во-вторых, стоимость обучения была достаточно высокой. Женщины посещали занятия в университетах в качестве вольных слушателей, создавали кружки, где читались лекции по медицине и естествознанию. С 1867 г. были предприняты попытки заявить общественности о своих намерениях, не раз подписывались петиции с просьбой разрешить посещение лекций, помочь в основании высших женских курсов [7, с. 29; 5, с. 281].

Работа в данном направлении уже через несколько лет дала положительные результаты: в Москве в 1869 г. открылись Лубянские курсы, а в 1872 г. – Высшие женские курсы В. И. Герье; в Петербурге в 1870 г. были учреждены Владимирские курсы, в 1872 г. – Врачебно-акушерские курсы для женщин при Военно-медицинской академии, в 1878 г. – Бестужевские высшие женские курсы, названные по имени первого директора профессора К. Н. Бестужева-Рюмина [7, с. 30; 3, с. 105-106; 8, с. 7].

Девушки интересовались изучением медицины, однако учрежденные курсы не давали специального медицинского образования. Обучение в академиях и университетах все еще было невозможным для женщин. Так, получить профессиональное образование девушки могли лишь за границей, в Швейцарии и Германии. К примеру, Н. П. Суслова и М. А. Бокова окончили курс Цюрихского университета в 1867 г. [8, с. 7].

Образованные женщины, как правило, имели проблемы с трудоустройством. В связи с этим в 1893 г. по инициативе Н. Стасовой было создано Общество вспоможения окончившим курс наук, но и оно не могло обеспечить работой всех [7, с. 30]. Первые женщины, начавшие свою медицинскую деятельность в 70-е гг. XIX в.,

не имели на это прав. Несмотря на это обстоятельство, они работали в больницах, лабораториях, военных госпиталях, занимались научной и педагогической деятельностью. Борьба женщин за образование дала положительные результаты в 1897 г., когда в Петербурге был открыт государственный Женский медицинский институт. С этого момента девушки имели возможность получить настоящий диплом, который давал им юридическое право заниматься врачебной деятельностью наравне с мужчинами [8, с. 8; 5, с. 282].

На рубеже веков в Российской империи развивается профессиональное техническое образование женщин. Помимо медицинских появляются строительные, сельскохозяйственные, бухгалтерские, коммерческие, юридические курсы. Трудовую помощь женщинам оказывали организации по профессиональным интересам [5, с. 282].

Женская благотворительность особенно активно развивалась в конце XIX в. В 1895 г. возникло Русское женское взаимноблаготворительное общество, включавшее в свою структуру множество подразделов. В 1897 г. появилось Общество попечения о молодых работницах, в 1898 г. – Общество охранения здоровья женщин, в 1899 г. – Общество улучшения участи женщин, в 1900 г. – Русское общество защиты женщин. Данные организации осуществляли медицинскую и юридическую помощь, оказывали содействие в трудоустройстве и обретении жилья, обсуждали наиболее проблемные вопросы, боролись с алкоголизмом и проституцией. Женские благотворительные объединения в дальнейшем принимали активное участие в борьбе за обретение гражданских и политических свобод.

Женское движение на этой стадии развития дало желаемые результаты. По мере расширения доступа к образованию и включения в сферу профессиональной деятельности к участницам женского движения пришло понимание необходимости отстаивать свои гражданские и политические права. Данный этап женской борьбы охватил период 1905–1917 гг. и был отмечен начавшейся политизацией и дифференциацией движения, а затем и организованной гражданской инициативностью. Весомую роль в стремительном развитии движения в таком направлении сыграли революционные события 1905–1907 гг., когда феминистки перешли к более решительным методам борьбы: петиции, митинги, собрания, агитации.

Женское движение в это время было неоднородным, с различными противоречивыми взглядами. Девушек объединяла общая идея равноправия, однако пути достижения конечной цели идейной борьбы за новые права и свободы определялись по-разному. Так, на этом этапе оформились такие идейные направления женского движения как либерально-демократическое (реформистское), социал-демократическое (революционное) и национал-патриотическое (консервативное).

В первые годы XX в. новые идеи были представлены такими организациями как Всероссийское женское взаимноблаготворительное общество, Союз равноправности женщин и Женская прогрессивная партия. Изначально деятельность Всероссийского женского взаимноблаготворительного общества ограничивалась вопросами объединения и сплочения женщин, оказания поддержки трудящимся и малоимущим, развития образования и культуры. Спустя несколько лет, общество стало интересоваться и заниматься правовыми и государственными делами: уравнение прав наследства, освобождение женщин от паспортных стеснений, участие женщин в земском и городском самоуправлении, допущение в университеты и расширение области труда. Именно представительницы женского взаимноблаготворительного общества проявили инициативу подачи петиции в Первую государственную думу, что послужило поводом к обсуждению в Думе вопроса о женских правах. Однако Первая государственная дума была распущена. Обращения женщин в государственные думы продолжались, но успехи не были достигнуты [8, с. 9-11].

Организованные в 1905 г. Союз равноправия женщин и Женская прогрессивная партия, позиционирующие себя политическими организациями, первоочередными задачами ставили обретение избирательных прав и полноправное участие в политической жизни. Воплощение в жизнь своих целей представительницы Союза равноправия женщин представляли путем получения разноуровневого образования, обретения равных с мужчинами избирательных прав и прав на любую трудовую деятельность.

В мае 1905 г. Союз равноправия женщин провел Первый Всероссийский съезд женщин, а в октябре того же года – Второй съезд. Уже в следующем году Союз имел 79 местных отделений в разных городах России и присоединился к Международному союзу избирательных прав женщин. Однако уже в 1907 г. Союз равноправия женщин распался, а на смену ему образовалась Российская лига равноправия женщин.

Большую роль в женском движении сыграл орган печати Женской прогрессивной партии – журнал Женский вестник (1904–1917 гг.). Его главной задачей являлось освещение главных проблем и побуждение девушек к борьбе. В журнале публиковали правительственные распоряжения, касающиеся женского вопроса, статьи, обзоры и очерки, новости женских обществ, статистические данные, критические замечания и т.п. [3, с. 112].

В 1906 г. при женском взаимноблаготворительном обществе был учрежден отдел избирательных прав женщин, главной заслугой которого был созыв 10 декабря 1908 г. в Петербурге Первого Всероссийского женского съезда. Председателем съезда была А. Н. Шабанова, а вице-председателями – А. П. Философова и О. А. Шапир. На съезде присутствовало более 1000 участниц, делегированных от разных женских групп и организаций. Впервые произошло объединение девушек с различными идеями, представлениями, позициями и подходами. На съезде было заслушано около 150 докладов разного содержания, от «буржуазных» феминистических идей до ярых высказываний «пролетарок». Были обсуждены вопросы социального, экономического, правового, политического положения женщин, представлены итоги женского движения и намечены перспективы в этом направлении [8, с. 12-13; 3, с. 107; 2, с. 128].

Следом за этим съездом в 1910 г. возник Всероссийский съезд по борьбе с торгом женщинами, а в 1913 г. – Первый съезд по образованию женщин. В этом же году впервые был отмечен Международный женский день, а

с 1914 г. стал выходить большевистский журнал «Работница».

К моменту назревания революционной ситуации 1916–1917 гг. женская борьба уже не представляла обособленное движение, как ранее, а было включено в общую череду социалистического переворота.

19 марта 1917 г. в Петрограде прошла первая массовая демонстрация за женские избирательные права, в которой приняли участие около 40 тыс. женщин. Организатором акции выступила Российская лига равноправия женщин. В итоге в «Положение о выборах в Учредительное собрание» Временное Правительство внесло пометку о всеобщем избирательном праве: «Правом участия в выборах в Учредительное Собрание пользуются российские граждане обоего пола, коим ко дню выборов исполнится 20 лет» [1, с. 31].

Выводы. История развития дореволюционного женского движения представлена несколькими этапами: первая половина XIX в. – время зарождения и формирования движения, вторая половина XIX в. – период наиболее активных действий в борьбе за обретение прав на образование и профессиональную деятельность, начало XX в. – этап отстаивания политических и гражданских прав. Женского освободительное движение на каждом этапе своего становления имело свои особенности, цели и результаты, что свидетельствует о широком потенциале общественной инициативности девушек.

Список литературы

1. Закон о выборах в Учредительное собрание // Россия (1917, февраль-октябрь). Законы и постановления. Сборник указов и постановлений Временного правительства : Вып. 1–2. – Пг., 1917–1918. – 2 т. – Вып. 2 : 5 мая – 24 июля 1917 г. – Ч. 1. – Отд. I-VIII / сост. Управление Кодификационной частью. – 1918. – VII. – 799 с.
2. Айвазова С. Г. Женское движение в России: традиции и современность / С. Г. Айвазова // Общественные науки и современность. – 1995. – № 2. – С. 121–130.
3. Войтова Л. В. Женское движение в борьбе за равенство гражданских прав (конец XIX – начало XX столетия) / Л. В.Войтова // Науковий огляд. – Киев : ООО «ТК Меганом», 2014. – Т. 6. – № 7. – С. 102-113.
4. Жигальцова, Л. В. Женское движение и благотворительность в России (вторая половина XIX – начало XX в.) / Л. В. Жигальцова // Ежегодная богословская конф. православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, 2010. – Т. 2. – № 20. – С. 97–99.
5. Колос, Л. Н. Женское освободительное движение в России : русские женщины в борьбе за образование (1861–1917) / Л. Н. Колос // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. –2009. – № 2.– С. 280–283.
6. Мартыненко Н.К. Женское движение в России во второй половине XIX – начале XX вв. : дисс. … канд. ист. Наук : 07.00.02 «Отечественная история» / Н. К. Мартыненко. – Воронеж, 2002. – 241 с.
7. Пушкарева, Н. Л. У истоков русского феминизма («женская история» России XIX века и формы участия женщин в общественной жизни) / Н. Л. Пушкарева // Женское движение в России : вчера, сегодня, завтра : материалы конф. / отв. ред. Г. М. Михалева, г. Москва, 26 февраля 2010 г. – Москва : РОДП «ЯБЛОКО» ; «КМК», 2010. – 112 с.
8. Шабанова, А. Н. Очерк женского движения в России / А. Н. Шабанова. – Санкт-Петербург : Тип. акционерного общества «Образование», 1912. – 32 с.

УДК 94(47+57)Р

МЕТОДЫ БОРЬБЫ С КОРРУПЦИЕЙ ПРИ ПЕТРЕ I

Назаренко Наталья Владимировна
студентка 2 курса кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна

Аннотация. В статье рассматриваются реформы Петра I по усовершенствованию государственного аппарата и его методы борьбы со взяточничеством; прослеживается процесс формирования антикоррупционного законодательства.

Ключевые слова: коррупция, Петр I, клеймование, институт фискалов, взяточничество, наказание.

Abstract. The article discusses the reforms of Peter the Great to improve the state apparatus and his methods of combating bribery; the process of formation of anti-corruption legislation is investigated.

Key words: corruption, Peter I, institute the fiscals, bribery, punishment.

Постановка проблемы. Согласно Конвенции Организации Объединенных Наций от 31 октября 2003 года, коррупция уже не представляет собой локальную проблему, а превратилась в транснациональное явление, которое затрагивает общество и экономику всех стран. Коррупция в современном мире превратилась в такое социальное явление, которое воспринимается уже не просто как одно из неизбежных, сопутствующих цивилизации зол, а как зло, несущее с собой глобальные угрозы национальной безопасности отдельных государств и даже безопасности всего мира.

Опасность коррупции заключается не только в экономических потерях, вызывающих падение качества жизни населения, но и в негативном воздействии на эффективность работы государственных служащих, снижении качества управления обществом. Коррупция стала негативным фактором, подрывающим авторитет власти, ослабляющим экономику. В последние годы практически ни один документ, характеризующий социально экономическую и политическую ситуацию в Российской Федерации, не обходится без упоминания о необходимости решительной борьбы с коррупцией. Коррумпированность системы государственного управления, отдельных ведомств, вовлеченность в систему коррупционных отношений значительного числа россиян давно стали проблемой, вызывающей повышенное внимание общества. В этой связи важное значение приобретает анализ истоков антикоррупционного законодательства. Петр I был первым государем, осознавшим разрушительное воздействие взяточничества на экономику государства, заметившим его масштабы и силу. За борьбу со взяточничеством правитель взялся весьма решительно и жестко.

Методы борьбы с взятками при Петре I, антикоррупционные законы этого периода освещены в трудах таких исследователей как Богословский М. М., Кузков Ю. В., Штейман В. Б.

Целью статьи является исследование методов борьбы с коррупцией в России в период правления Петра I.

Изложение основного материала исследования. В период правления Петра I коррупция набрала огромные обороты, и соответственно, усилилась суровая борьба государя с ней. Царь стремился абсолютно всеми вероятными способами и средствами привести в порядок деятельность государственных учреждений, карая взяточников и вымогателей.

Новые реформы в деятельности Петра I завершили процесс установления в государстве абсолютной монархии, сущность которой отражена в «Воинском уставе» (1715 г.). Государь внедрил новый метод прохождения общегосударственной службы для воевод, которые никоим образом ни имели права работать на этой должности больше двух лет. «Выслугу по службе» можно было продлить одним способом: на воеводу должен был поступить письменный акт от проживавших в городе, о том, чтобы данное должностное лицо возобновило исполнение своих прямых обязанностей. Принимая во внимание популярность «дачи взяток» как наиболее опасной формы меркантильного злоупотребления, указом от 23 августа 1713 г. Петр I внедрил, наравне с получением взятки, уголовную ответственность за дачу взятки.

В 1718–1721 гг. были сформированы новейшие исполнительные органы центрального правительства – такими стали коллегии, которые заменили устаревшую приказную структуру (к тому времени существовало 44 приказа). Процессы в данных органах рассматривали и решали все участники, состоящие данной структуре коллегиально. Юстиц-коллегия рассматривала судебные дела. Государь лично принимал активное участие в судебных процессах.

Огромную роль в петровских реформах выполнял карательный орган, называвшийся Преображенским приказом. Данный карательный орган фиксировал следствия, а еще и производил суд по политическим делам. В 1718 г. учреждается дополнительный карательный аппарат – Тайная канцелярия. Она тоже осуществляла надзор и суд по политическим процессам.

Приказом от 15 (26) января 1724 года было введено у осуждённых на вечную каторгу «вынимать ноздри до кости». От клеймования и «вынимания ноздрей» не освобождал ни пол, ни возраст, ни социальное положение. В 1746 году, устанавливается новейшая форма клеймования, по которой было решено на лбу оставить одну только букву «В», а на щеках – «О» и «Р».

С целью наблюдения за работой районных организаций правительственного управления, а кроме того, с целью предупреждения взяточничества, 2 марта 1711 года Петр I создан институт фискалов. Формирование этого учреждения обуславливается недостаточным контролем за работой местных организаций, на которые возлагались прямые обязанности за контролем финансового и материального обеспечения различных армейских частей.

Петр I безжалостно казнил коррупционеров, вплоть до смертной казни. После того, как сибирского губернатора князя Гагарина обвинили в коррупции, согласно указу государя, он был повешен в присутствии абсолютно всех представителей системы власти и управления. Архангельский вице-губернатор Курбатов был приговорен трибуналом к большому денежному штрафу. Вице-губернатор Корсаков публично наказан кнутом, а двум сенаторам князьям С. Волконскому и Т. Опухтину жгли языки раскаленным железом. Не избежал наказания и обер-фискал Нестеров, который изобличил в коррупции князя М.П. Гагарина. На площади принародно его четвертовали за крупную взятку.

Петр I целенаправленно искал результативные методы по усовершенствованию системы государственного управления, увеличению собираемости налогов, формированию могучей армии и флота, пытался в целом преобразовать облик России. Как известно, при решении этих государственных проблем, накопившихся в стране к началу его правления, реформатор, столкнулся с казнокрадством, мздоимством, взятками, то есть с теми неблагоприятными явлениями в системе государственного управления, которые сегодня определяются термином коррупция. Со многими поставленными задачами великий реформатор справился. Благодаря радикальным мерам, обращенным на искоренение данного преступления, коррупция среди государственных служащих (и не только) при Петре Великом была существенно сокращена.

Эти меры, однако, не были достаточно эффективны для прекращения коррупции в стране. И в результате в период его правления, хищение государственной собственности было на максимально высоком уровне. Для того, чтобы компенсировать подобную огромную растрату государственной казны, Петр I ввел колоссальное число новых налогов, которые облагались почти абсолютно во всех сферах деятельности: от бороды до продажи огурцов. Но большая часть налоговой прибыли, в конечном итоге, была использована не на государственные нужды, а на подношения в виде дорогих подарков избранным или просто похищена.

Кроме того, во время Петра I большие средства были потрачены на строительство заводов, которые впоследствии приватизировались бесплатно фаворитами Петра. Также Петр I отменил систему самоуправления. Наконец, изменения Петра I в судебной системе и отмена прежних принципов (суд присяжных и присутствие представителей общественности) привели к произвольным решениям землевладельцев, должностных лиц и гвардейцев, которые значительно увеличили свою власть и, следовательно, стали новым источником коррупции.

Выводы. При Петре Великом коррупция среди чиновников процветала. В связи с этим царем проводилась жесткая политика по её искоренению, причем Петр I не делал поблажек даже своему близкому окружению. С целью борьбы с коррупцией царь создал институт фискалов, коллегии, Тайную канцелярию, следственную прокуратуру. В их обязанности входило тайное наблюдение за всеми чиновниками, чтобы они не расхищали казённые средства, не брали взяток. В случае, когда доносы фискалов подтверждались, им полагалось приличное вознаграждение. Пётр I поощрял также доносы рядовых граждан на казнокрадов и взяточников. Учитывая распространённость коррупции, государь своими указами вводил уголовную ответственность за дачу взятки должностному лицу (вплоть до смертной казни). Реформы Петра в данной сфере не привели к искоренению

коррупции, но положили начало антикоррупционному законодательству в Российской империи.

Список литературы

1. Богословсикй, М. М. Петр Первый : материалы для биографии : в 6 т. / М. М. Богословский. – Москва : Наука, 2015. – 535 с.
2. Буганов, В. И. Петр Великий и его время / В. И. Буганов. – Москва : Наука, 1989. – 192 с.
3. Кузков , Ю. В. История коррупции в Росии / Ю. В. Кузков. – Москва : Анима–Пресс, 2010. – 142 с.
4. Пресняков, А. Е. Российские самодержцы/ А. Е. Пресняков – Москва : Книга, 1990. – 464 с.
5. Штейман, В.Б. История коррупции в России [Электронный ресурс] / В. Б. Штейман. – Режим доступа : http://www.s–pravdoy.ru/dosie.html.

УДК 94(292.471-15)

ЕВПАТОРИЙСКИЙ ПЕРИОД ТВОРЧЕСТВА СКУЛЬПТОРА А. Е. ШМАКОВА

Низовцев Богдан Алексеевич

студент 3 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна

Аннотация. В статье рассматривается евпаторийский период творчества скульптора А. Е. Шмакова. Анализируются скульптурные работы мастера, которые были установлены в г. Евпатории, раскрывается тематика их художественного замысла.

Ключевые слова: творчество, искусство, жанр, реализм, садово-парковая скульптура, сюрреализм, рельеф, барельеф.

Abstract. This article discusses the Evpatoria period of the sculptor A. E. Shmakov; analyzes the sculptures of the master that were installed in the town, describes the themes of their artistic intent.

Key words: creativity, art, genre, realism, garden sculpture, surrealism, relief, bas-relief.

Постановка проблемы. В 1960-е гг. скульптура является выражением идей социализма, она посвящена революционному и военному прошлому СССР. В последующие годы происходит отход от идей социалистического реализма в искусстве и появляется плеяда самобытных и талантливых скульпторов, творчество которых недостаточно исследовано. К таким скульпторам относится Алексей Егорович Шмаков его творчество мало исследовано, будучи талантливым мастером, он создавал яркие произведения в разных видах и жанрах искусства, однако сам себя относил к скульпторам-монументалистам.

Цель статьи проанализировать евпаторийский период в творчестве скульптора А. Е. Шмакова.

Изложение основного материала исследования. Алексей Егорович Шмаков (род. 1933) – член Союза художников СССР, автор 20 крупных памятников и более двухсот скульптурных работ разных жанров – портретов, парковых скульптур, рельефов, горельефов, барельефов, которые находятся не только в России, Украине, Белоруссии и Молдавии, но и в Италии, Испании, Эквадоре, США. В 1967 г. А.Е. Шмаков переезжает в Евпаторию, где протекает самый длительный период его творчества.

Всего в Евпатории установлено 8 памятников: коммунарам Евпатории, Д. Караеву, М. Горькому, Т. Шевченко, С. Дувану, Ашик Омеру, евпаторийцам, погибшим в годы Гражданской и Великой Отечественной войн, морякам-десантникам, а также 7 произведений садово-парковой скульптуры: «Дети родины», «Материнство», «Мальчик с гирей», «Мальчик на дельфине», «Отдыхающий Геракл», «Семья на пляже», «Рождение Керкинитиды» [5, с. 5].

В разные периоды творчества А.Е. Шмаков испытывал влияние различных направлений и течений в искусстве, однако основой его творчества оставался реализм. Формы и приёмы отражения действительности в реалистическом искусстве различны и определяются соответствующими жанровыми канонами. Глубокое проникновение в сущность жизненных явлений составляет основу данного творческого метода. Скульптор придерживался традиций русского реализма: предметом изображения была не реальность, а действительность – это то, что включает в себя не только реальный мир, но и духовный – мир человеческих страстей, чувств, менталитета.

Алексей Егорович Шмаков создал множество памятников посвященных известным личностям, ему очень хорошо удаётся передавать индивидуальные черты характера через бронзу, камень или бетон. Среди работ скульптора посвященным выдающимся личностям можно выделить памятник М. Горькому. Один из выдающихся российских писателей, самый печатаемый в СССР, является основателем социалистического реализма в литературе. В горельефе М. Горького отражена суровость во взгляде, соответствующая его воззрениям на жизнь, которыми проникнуты его произведения, сам же взгляд устремлён в будущее.

Памятник М. Горькому и Давиду Караеву являются рельефными и выполнены они в лучших традициях социалистического реализма. Д. Караев был первм председателем большевистского совета в Евпатории и был зверски замучен белогвардейцами, о чем гласит надпись на стеле. Непосредственно памятник представляет собой установленную на пьедестале стелу, на которой скульптор, используя барельеф, изобразил лицо Д. Караева, в его взгляде прослеживается сила, острые черты лица подчеркивают сильную личность [8, с. 5].

Другая группа памятников – это памятники в полный рост, но с любимым приёмом Алексея Егоровича сидящей фигуры. Таким является памятник Семёну Эзровичу Дувану, выдающий городской голова Евпатории. Интересна история создания этого памятника в 2000 году был объявлен конкурс на лучший проект памятника С. Э. Дувану в ознаменование его заслуг перед Евпаторией. На конкурс были представлены 12 работ, которые были выставлены в краеведческом музее, победил в нем именно А. Е. Шмаков, именно в его работе наиболее ярко был проработан образ С. Э. Дувана. Большое внимание скульптор уделил проработке лица мэра Евпатории, и личности энергичной и целеустремлённой. Сам же Дуван изображен сидящим, но не просто в статичной позе, а в порыве.

Похожа на памятник С. Э. Дувану в идейно-композиционной постановке скульптура Тарасу Григорьевичу

Шевченко, который был выдающимся поэтом XIX в., литературное наследие которого считается основой современной украинской литературы. Создание памятника такой известной личности было довольно ответственной задачей, скульптор изобразил поэта сидящим, задумчивым, взгляд его серьёзный, даже суровый. Тарас Григорьевич претерпел множество невзгод и лишений в своей жизни, что удалось передать скульптору.

Памятник Ашик Омеру представлен в городском парке в виде скульптурной композиции, несомненно, является очень удачным с точки зрения его замысла. Еще на стадии обсуждения проекта представители крымскотатарской общественности поражались: «Удивительно, как скульптор-славянин мог так точно передать национальную самобытность восточного мудреца» [5, с. 6]. Об Ашик Омере не сохранилось документальных свидетельств его личности, поэтому его образ, является собирательным. Слово «ашик» на крымско-татарском языке означает «влюбленный». Такая поэзия – это особый вид творчества, представителями которого являются народные сказители и поэты-певцы. Они сопровождают свои литературные изыски игрой на неповторимом струнно-щипковом инструменте, называемом саза, что отображено в памятнике.

Помимо памятников Алексей Егорович создал множество образцов садово-парковой скульптуры, в которой подчеркивается статус Евпатории как курортно-оздоровительного города с более чем 2500-летней историей, например: «Отдыхающий Геракл», который лежит на берегу Чёрного моря, и мечтательно смотрит морскую даль. Такая задумка А.Е. Шмакова возникла под влиянием каменного рельефа, найденного в 1895 году при раскопках на берегу Мойнакского озера [6, с. 36].

Также в работах А.Е. Шмакова прослеживается соединение жанров: изображение с реалистической точностью людей и объектов, есть работы, которые можно отнести к сюрреалистичным, такие как: «Рождение Керкинитиды», «Мальчик на дельфине», «Дети Родины».

Большое внимание Алексей Егорович уделяет в своих работах теме детства, такими работами являются: «Рождение Керкинитиды». В 2003 году во время празднования 2500-летия Евпатории на площади у железнодорожного вокзала была открыта фантастическая скульптурная композиция «Рождение Керкинитиды». Каждая деталь памятника несет свою смысловую нагрузку, Евпатория – детский курорт и образ ребенка отражает его основной профиль, Скульптор изобразил Керкинитиду в образе прекрасной маленькой девочки. Она сидит в морской раковине и трубит в морской рожок, как бы сообщая миру о своем рождении. Керкинитиду несут по волнам дельфины – обязательные атрибуты евпаторийской здравницы, греческая колонна символизирует греческое происхождение города [3, с. 3].

К приёму объединения образов детей и дельфинов Алексей Егорович приходил неоднократно, например, в работе «Мальчик на дельфине», 1981 год. Скульптура приветствует каждого подъезжающего к Евпатории, изначально автор был стиснут уже существующими рамками, стела и круг давно стояли на въезде в город, они были созданы по проекту архитектора Николая Щербачева. В результате скульптор отразил идею детской здравницы, круг превратился солнце, в нем появился дельфин, играющий с мальчиком. Образ мальчика в памятнике создавался как собирательный из дворовых евпаторийских мальчишек [7, с. 5].

Памятник «Буду чемпионом», по словам скульптора, образ мальчика это его сын, который стоит перед гирей, и отражает стремление к будущим свершениям, которые надо начинать еще с детства тренироваться и расти профессионально, чтобы с годами стать чемпионом [5, с. 6].

Скульптура «Дети родины» установлена у Республиканского детского дома и изображает мать которая держит на плечах двух детей мальчика и девочку. Как заметно у женщины гипертрофированы руки, что указывает на то, что большие силы прикладываются для воспитания детей в этом и заключается идейно-эмоциональная суть композиции.

Скульптурная композиция «Материнство» установлена в сквере рядом с родильным домом. Образ матери, отраженный в скульптуре, является собирательным, это воплощение женственности, заботливости и ответственности. При открытии памятника бывший главный врач роддома Константин Брагинский отметил, что тема материнства и детства приоритетна для Евпатории как детской здравницы [2, с. 2].

Не обошел стороной художник и тематику Гражданской и Великой Отечественной войн и создал несколько памятников посвященных евпаторийцам, которые участвовали в этих трагических событиях. В этих работах отражен один из важнейших концептов работы мастера – трагический. В них делается упор на то, что они увековечивают самые страшные события Великой Отечественной войны, живы люди участники военных действий и очевидцы событий. Отобразить тему Революции в сложной семифигурной композиции – очень нелёгкая задача, скульптор долго искал варианты решения этой темы и порой был на грани отчаяния из-за сложности задачи и большой ответственности перед жителями города [7, с. 6]. В памятнике коммунарам Евпатории используя психологическую привязку к величественным, стойким фигурам он показывает трагичность событий Гражданской войны. На памятнике изображены семь фигур, некоторые пригибаются и прикрывают своих собратьев, другие стоят гордо. Высеченные золочеными буквами, величественно красуются на пьедестале фамилии Семена, Антонины, Варвары и Юлии Немичевых, Николая Демышева, Василия Матвеева, и других покоящихся в братской могиле под памятником «борцов, павших в борьбе за установление советской власти в Евпатории» в 1918-1919 гг. Памятник, посвященный евпаторийцам, погибшим в годы Гражданской и Великой Отечественной войн, на 18 метровом обелиске белого цвета изображены два мужских лица, один в будёновке, второй в военной каске. Оба измождены, сухи, понятно, что они перенесли нелёгкую учесть и желают скорейшего окончания событий, в которых каждый участвует, они уповают на лучшее, взгляд их устремлён в светлое будущее.

5 января 1942 г. в районе развилки улиц Дёмышева и Революции проходили ожесточенные бои между моряками-десантниками и немецкими войсками, оккупировавшими Евпаторию. Позднее на этом месте было ре-

шено установить памятник, который представляет собой горельеф лиц десантников с острыми, мужественными чертами лица. Памятник в виде многоугольника, напоминающего по своей форме корабль, на котором в лучших традициях социалистического реализма изображены лица моряков, шедших в бой. Основа идейно-эмоционального памятника морякам-десантникам выражена в приподнятом настроении воинов, шедших в последний бой, автор, хотел передать внутреннюю силу духа моряков-десантников, на их лицах запечатлена решительность вести борьбу, до последнего вздоха [1, с. 19].

Выводы. Евпаторийский период творчества скульптора А.Е. Шмакова является самым ярким и длительным в его творчестве. Он начался в 1967 г. и продолжается сегодня. Скульптор в своих работах затронул различные тематики: военная, Евпатория-курорт и всероссийская детская здравница, выдающиеся личности горда и деятели культуры. В целом творческий вклад Алексея Егоровича в облагораживание и развитие г. Евпатория огромен и ценен для всех жителей и гостей курорта.

Список литературы

1. ГАРК. – Ф. Р-4133. Симферопольский художественный музей. – Оп. 1. – Д. 388. Лекция научного сотрудника Фоминой Л. А. «Советская армия в изобразительном искусстве», 21.12.1974. – 24 л.
2. Гармашова, Е. С днём рождения, мама и малыш! / Е. Гармашова // Евпаторийская здравница. – 2004. – 4 июня.– № 102.
3. Дугиль, Т. Как просит праздника душа / Т. Дугиль // Евпаторийская здравница. – 2003. – 10 июня.– № 107.
4. Линиченко, Л. Главная цель человека – быть добрым / Л. Линиченко // Евпаторийская здравница. – 2008. – 28 мая.– № 99.
5. Линиченко, Л. Скульптор Шмаков / Л. Линиченко // Евпаторийская здравница. – 2007. – 22 мая.– № 92.
6. Серебрянская, В. Семь чудес Евпатории / В. Серебрянская // Полуостров сокровищ. – 2017. – № 3. – С. 36.
7. Теслев, Ю. И встретит вас мальчик с дельфином / Ю. Теслев // Евпаторийская здравница. – 1984. – 1 сентября.– № 163.
8. Щебинин, В. Воспевая героику борьбы / В. Щербинин // Евпаторийская здравница. – 1983. – 1 июня.– № 101.

УДК 7.036:008(44)”18”

ТВОРЧЕСТВО КЛОДА МОНЕ И ЭДУАРДА МАНЕ

Панейкина Юлия Юрьевна

студентка 3 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна

Аннотация. Статья посвящена творчеству художников импрессионистов Клода Моне и Эдуарда Мане, которые являются основателями художественного стиля «импрессионизм», раскрывается художественный замысел их работ и техника письма.

Ключевые слова: импрессионизм, стиль, живопись, искусство, техника, мастерство.

Abstract. This article is devoted to the works by impressionist artists Claude Monet and Edward Manet who are the founders of the artistic style of impressionism, reveals the artistic design of their works and writing technique.

Key words: impressionism, style, painting, art, technique, skill.

Постановка проблемы. В середине XIX в. барбизонцы Г. Руссо, Ж. Дюрпе, К. Тройон основали национальную школу пейзажной живописи. В основу своего творчества они положили «пейзаж настроения», изображение родной природы и ее постоянно меняющееся состояние. Барбизонцев объединил общий художественный стиль, состоящий в передаче взаимодействия света и цвета, предмета и пространства, общий художественный метод, заключавшийся в зарисовках непосредственно с натуры. В истории искусств этот стиль получил название «импрессионизм».

Цель статьи – проанализировать творчество художников Клода Моне и Эдуарда Мане.

Изложение основного материала исследования. Во второй половине XIX в. во Франции начала работать группа молодых художников, которые впервые в истории искусства ввели правило писать не в своей мастерской, а под открытым небом. Искусствоведы в группу импрессионистов, как правило, объединяют тех художников, которые участвовали, непосредственно, в выставках в 1870-1880-х годах в Париже. Среди них особенно выделяются Клод Моне и Эдуард Мане.

Клод Оскар Моне родился в Париже в 1840 г. В пятилетнем возрасте художник со своей семьей переехали в Нормандию. В школе Моне увлёкся рисованием, он начал рисовать карикатуры и продавать их в пятнадцатилетнем возрасте. Вскоре Моне познакомился со знаменитым художником Эженом Буденом, который в дальнейшем оказал огромное влияние на будущего художника. Э. Буден писал на природе, так как считал, что только таким способом можно запечатлеть увиденное художником во всей чистоте и свежести.

По описанию И. Моста, в 1862 г. художник едет в Париж, где знакомится с другими молодыми художниками, которые вскоре также вошли в группу импрессионистов. В 1865 г. Парижский Салон отобрал пару картин художника для предшествующей выставки, но эта попытка окончилась неудачей, и Моне возвращается домой [6, с. 56].

Как отмечает В. Головашин, в 1874 г. импрессионисты устроили в Париже групповую выставку своих работ. Но на тот момент они называли себя «Акционерным обществом художников-живописцев». Но по картине Моне «Впечатление. Восход солнца» и возникло название – импрессионизм.

В этот период были написаны такие работы Моне, как «Дама с зонтиком, повернувшаяся налево» (1886 г.), на которой изображена его приёмная дочь Сюзанна Годеше; «Терраса в Сент-Адресс» (1867 г.) считается одним из ранних шедевров художника, так как в этот период Моне ещё придерживался строгого стиля; «Маннпорт» (1883 г.), на котором изображены горы Нормандии, именно на этом месте Моне написал около 60 картин, шесть из которых изображен вид арки Маннпорт; «Поле маков» (1873 г.), где изображена первая жена Клода Моне и его сын Жан в поле недалеко от их дома. Моне всю жизнь любил рисовать цветы, и мы можем заметить, что они постоянно изображены практически на всех его пейзажах [2, с. 101].

Для Клода Моне, как и для всех импрессионистов, было важно запечатлеть в своих работах мимолетное впечатление. Художник начал разрабатывать новую технику письма: он начал наносить широкие грубые мазки,

жирные разбросанные точки, черты, зигзаги и очень толстые штрихи. Что насчет цветов, то живописец использовал ограниченную палитру, предпочитая чистые, а не смешанные цвета и рисуя на холстах, которые покрыты белым или кремовым грунтом, из-за этого краски становились намного светлее и ярче.

Ещё одно обстоятельство повлияло на художника – это появление фотографии. На снимках того времени предметы, которые в движении воспринимались как размытые пятна, четкие очертания имели предметы, которые находились в неподвижном состоянии. Этот эффект отразился в одной из работ Моне «Бульвар Капуцинок» (1873 г.).

Картины Моне представляют целые серии, которые изображают стога сена, тополя, собор в Руане, вид Лондона с Темзы и кувшинки. Лондонские пейзажи, написаны в 1899-1901 гг., с помощью них можно проследить эволюцию творчества и стиля живописца. В 1905 г. Моне начал писать кувшинки [5, с. 435].

На протяжении всей жизни художником были написаны шедевры живописи: «Женщины в саду» (1866-1867 гг.), «Женщина в зеленом платье» (1866 г.), «Улица Монторжёй, украшенная флагами» (1878 г.), «Руанский собор в ярком солнечном свете: гармония в синих и золотых тонах» (1894 г.), «Сад художника в Живерни» (1900 г.). Работы художника хранятся во многих музеях мира и в Париже. В Париже находится богатейшее собрание картин импрессионистов, около 60 картин художника, которые занимают три выставочных зала [4, с. 392].

Таким образом, наряду с Писсаро, Ренуаром и Сислеем Клод Моне является одним из главных представителей импрессионизма – направления, которое произвело революционный переворот в живописи XIX в. Моне поражал своих современников яркостью палитры и пейзажами, производящими впечатление живых, мерцающих и дышащих. Он неутомимо искал свет и пытался запечатлеть в своих полотнах мимолетные мгновенья. Живопись французского художника – это преклонение перед природой, красоту которой он хотел и сумел передать в своем особом тонком и чувственном стиле.

Эдуард Мане родился в Париже 23 января 1832 г. Он унаследовал от матери интерес к искусству, особенно к живописи. Всю свою молодость художник расширял свои познания о живописи, путешествуя по Европе и копируя работы старых мастеров. Вскоре он встретил поэта Шарля Бодлера, который повлиял на Мане. И по совету Бодлера, художник написал своё первое большое полотно «Любитель абсента», которое, к сожалению, в 1859 г. было отвергнуто Салоном. Также под влиянием писателя Мане была создана картина под названием «Музыка в Тюильри» (1862 г.), которая стала шедевром его творчества. В 1863 г. была написана его работа «Завтрак на траве», комиссией она тоже была отвергнута. Но этот год был особенным, так как отвергнутых работ оказалось достаточно большое количество, тогда император Наполеон III приказал выставить непринятые работы в Салоне отверженных. Вот тут-то случился огромный скандал, так как люди осудили картину Мане «Завтрак», народ посчитал её слишком непристойной, недоступной для понимания и совершенно бессюжетной. Пытаясь показать публике, что художник лишь переосмысливает в своей работе лишь заветы классиков. Поэтому в 1865 г. в Салоне он выставил свою картину «Олимпия», которая была схожа по той же манере. Она вызвала ещё большее негодование. Спасаясь от скандала, Мане переехал в Испанию [8, с. 379].

Вскоре Мане вернулся в Париж, где в своей квартире обустроил кафе, где встречались многие живописцы. Именно здесь Эдуард Мане познакомился с уже знаменитым на то время художником Эмилем Золя, а также многими будущими представителями импрессионизма.

В 1870 г. началась Франко-прусская война, и Мане вынужден был поступить в артиллерию. Многие события войны повлияли на дальнейшее творчество художника. После войны Мане вернулся в Париж. Он стал поддерживать импрессионистов, но никогда не участвовал в их выставках, так как считал, что современное искусство должно развиваться только в рамках официального Салона. Однако он взял несколько приемов у импрессионистов, и в 1874 г. он уже вместе с Ренуа работал на пленэре.

В 1879 г. у Мане появились признаки атаксии, в следствие которой, был поражен головной мозг и нарушалась координация движений. Из-за болезни он уже не мог писать. Именно в это время он был официально признан в Салоне, и уже в 1881 г. получил медаль. Весной 1883 г. художнику ампутировали ногу, и вскоре Мане умер [7, с. 217].

Наследие картин Мане очень разнообразно, он писал на разные тематики прекрасные шедевры. Мане всегда нравились костюмы, он их с удовольствием носил и изображал «костюмированных» персонажей. Таковой была картина «Флейтист», написанная в 1866 г. Эта картина отличалась тем, что фигуры были выделены четкими силуэтами, а второстепенные детали лишь намечались. В Салоне эта картина не была принята.

В 1868 г. Мане написал «Портрет Эмиля Золя». Золя выступал защитником картин Мане, которые он также мог разъяснить. В 1867 г. Золя написал статью о творчестве художника, где анализировал его творчество. Эмиль Золя высоко ценил работы Мане, в первую очередь за их реализм.

В своем последнем шедевре художник вернулся к его любимой теме – современной парижской жизни. Картина «Фоли-Бержер» была написана в 1882 г. «Фоли-Бержер» – это было самое знаменитое кафе в Париже, где проводились концерты. Эту картину художник писал уже больным, и поэтому он писал работу перед макетом бара. Именно поэтому детали, которые присутствуют на переднем плане, получились более точные, чем те, которые в дали [3, с. 416].

Мане также придал значение картинам на историческую тематику, но он писал ту современность, которая была исторична. Например, это его работы «Казнь императора Максимилиана» и «Бой между «Кирседжем» и «Алабамой»» (1864 г.). Также художник сделал огромное количество набросков, посвященных Парижской Коммуне, но так и не закончил эти работы.

В последние годы своей жизни Мане отдал предпочтение пастели. Эта техника привлекла его тем, что воз-

можно было внести в работу чувство спонтанности. Многие пастели Мане были в основном портретами, но встречались и обычные жанровые темы, например, работа «Женщина поправляющая повязку» (1878 г.).

Работы Мане, его натюрморты высоко оценивала публика, у которой они вызывали восторг. Такими работами были «Угорь и кефаль» (1864 г.), «Вазы с цветами» (1864 г.), «Гвоздика и клематис в хрустальной вазе» (1882 г.) и др. Мане работал в различных жанрах, поэтому можно выделить еще такие работы как «Лодка-студия Клода Моне» (1874 г.), «Завтрак в мастерской» (1868 г.), «Уголок кафе-концерта» (1878 г.), «На берегу моря» (1873 г.), «Балкон» (1869 г.) [1, с. 719].

Таким образом, Эдуард Мане, черпая из источников великих мастеров, он смог объединить вдохновение с актуальным взглядом на мир, что принесло ему славу художника современной жизни. Обычная повседневная жизнь давала ему самые разнообразные темы для творчества, к которым он подходил с неизменным энтузиазмом. Произведения Мане занимают исключительное место в истории искусства. Они поражали своими новаторскими подходами, которые современная ему общественность не смогла понять. Сегодня его картины увлекают и захватывают весь мир, являясь одной из вечных загадок мировой живописи. На протяжении всей своей жизни мастер оставался верен программе «жить своим временем и изображать то, что видишь перед собой». Творчество Эдуарда Мане оказало мощное воздействие на становление современного искусства и положило начало развитию нового художественного течения, вошедшего в историю искусства под названием «импрессионизм».

Выводы. Клод Моне является главным представителем и основателем импрессионизма. Его картина «Впечатление. Восход солнца» дала название такому течению как импрессионизм. Творчество художника многогранно – начиная от портретов и заканчивая великолепными пейзажами. Он один из немногих, кто повлиял на многих художников-импрессионистов, которые переняли его технику письма. Его творчество высоко ценится не только во Франции, но и во всём мире.

Ярким представителем импрессионизма является Эдуард Мане, он первым устроил в своей квартире кафе, где стали собираться самые видные представители этого течения. Художник создавал прекрасные реалистические портреты и натюрморты, замечательные пейзажи, прорабатывая всё до мельчайшей детали. Творчество этих художников принесло им мировую славу и признание, их работы сегодня находятся в таких музеях как Орсе, Оранжери, Мармоттан-Моне в Париже, а также в других музеях по всему миру.

Список литературы

1. Гриненко, Г. В. Хрестоматия по истории мировой культуры / Г. В. Гриненко. – Москва : Высшее образование, 2005. – 940 с.
2. Головашин, В.А. Очерки истории мировой культуры / В.А. Головашин. – Тамбов, 2004. – 248 с.
3. Долгополов, И. Мастера и шедевры : в 3-х т. / И. Долгополов. – Т. I. – Москва : Изобразительное искусство, 1986. – 720 с
4. Емохонова, Л. Г. Мировая художественная культура / Л. Г. Емохонова. – Москва : Академия, 2001. – 544 с.
5. Маркова, А. Н. Культурология / А. Н. Маркова. – Москва : ЮНИТИ, 2000. – 600 с.
6. Мост, И. Г. Мировая живопись / И. Г. Мост. – Санкт-Петербург : Кристалл, 2002. – 96 с.
7. Серюлль, М. Энциклопедия имперссионизма / М. Серюлль. – Москва : Республика, 2005. – 295 с.
8. Янсон, Х. В. Основы истории искусств / Х. В. Янсон. – Санкт-Петербург : Икар, 1996. – 512 с.

УДК 94:141.336

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ФИЛОСОФИИ СУФИЗМА

Сабуркин Олег Денисович

студент 2 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна

Аннотация. В статье рассматривается философия суфизма, основные идеи и положения мистико-аскетического учения. В средние века суфизм был самым крупным и влиятельным философским течением среди стран Ближнего и Среднего Востока, вобравши в себя многие факторы, способные влиять на политический и общественный строй государственных образований.

Ключевые слова: философия, суфизм, тарикат, религия, мистика.

Abstract. The article deals with the philosophy of Sufism, the main ideas and positions of mystical ascetic teaching. In the Middle Ages, Sufism was the largest and most influential philosophical trend among the countries of the Near and Middle East, which absorbed many factors that could influence the political and social structure of state entities.

Key words: philosophy, Sufism, Tariqa, religion, mysticism.

Постановка проблемы. В современном обществе суфизм воспринимается неоднозначно, что способствует неправильному толкованию учения, которое может использоваться в непредсказуемых целях. Суфизм рассматривается как гибкая и динамическая социально-политическая организация, как особая форма восприятия мира и самовыражения. Данной проблемой занимались арабские философы и просветители, которые внесли весомый вклад в развитие философской системы.

Цель статьи – проанализировать философию суфизма и определить ее положение в гносеологии и онтологии.

Изложение основного материала исследования: Суфизм – это эзотерическое течение исламской мысли. Оно зародилось в VIII в. среди благочестивых и аскетично настроенных мусульман, считавших простое соблюдение законов шариата нецелесообразным. Суфизм отстаивает право любого человека на личный психологический опыт, на общение с Богом без посредников. Такое религиозное течение делает акцент на внутреннем самосовершенствовании человека. Суфизм предполагает, что в ходе духовного обновления человек сливается с Богом и достигает совершенствования. Веротерпимость и уважение к различным религиям всегда были характерной чертой суфизма.

Среди большого количества народов во все времена существовало знание о высшей форме знания, которые становятся доступными для человека только после прохождения трудных испытаний на пути нравственного развития. Люди, которым удавалось преодолевать эти испытания, получали духовное просвещение, и их в раз-

личных регионах называли по-разному. Однако было нечто, что их всех объединяло, а именно знание истины. Само происхождение слова «суфизм» является неоднозначным. В одном случае считается, что корни его в слове «суф», что, в переводе с арабского, означает «шерсть». Следующая версия утверждает, что «суф» означает «чистый». Однако существует версия, что слово «суфи» происходит от греческого слова «софия», что, в переводе с греческого, означает «мудрость» [2, с. 163].

Суфизм чисто исламское явление, однако он вобрал в себя традиции восточного христианства, зороастризма, буддизма и даже язычества. Исследователи выделяют несколько этапов исторического развития суфийского течения. Первый этап – формирование общин с целью совместного поиска истины. Именно на этом этапе разрабатывались общие и коллективные методы достижения гнозиса (путем экстаза и озарения). На первом этапе, суфийское течение представляло собой альянс неформальных групп и сообществ, которые проповедовали свои идеи [1, с. 181].

На втором этапе начинают формироваться школы, которые создавались на основании взглядов наиболее авторитетных учителей. Одним из таких учителей был знаменитый персидский поэт Джалаледдин Руми (1207-1273 гг.) который был основателем турецкого ордена Мавлавийя. Ордена и братства имели свои уставы и определенную иерархию подчинения. Именно с момента образования первых орденов, суфизм стал народным движением. В поисках истины в ордены вступали десятки тысяч мусульман.

Однако суфизм – это школа воплощения в жизнь Божественной Этики. И практика суфизма заключается в движении к Истине с помощью любви и преданности. Объяснить истину невозможно, ибо слова, для тех, кто несовершенен, создают сомнения и непонимание. Истину можно только понять, следуя по пути познания – Тарикату, посредством которого суфий приходит к гармонии с природой и пониманию истины, которая открывается только путем преодоления факра [2, с. 17].

Последователи суфизма утверждали, что при полном углублении в медитацию о любви к Богу, о единении с Богом, может зародиться особая система взглядов и понимания сущности человека, где после его смерти остается только Бог. К данному состоянию суфии прилагают название фана (небытие). Данный термин становится широко распространенным с конца XI в., когда большинство суфийских школ начинают видеть в нем конец Тариката. Сам Тарикат или Путь самосовершенствования делится на три основных этапа. Самым первым является Шариат – свод мусульманских законов, ибо, не пройти его было нельзя [3, с. 68].

Суфии обязаны были придерживаться Пяти Столпов Ислама: исповедование веры, пятикратное выполнение намаза в сутки, соблюдение поста Рамазана, паломничество в священный город Мекку, выплата закята (жертвоприношение во имя Аллаха).

Второй этап – Тарикат – путь духовного совершенствования, который содержал в себе морально-психологические приемы, воздействующие на человеческое самосознание. Это, своего рода, путеводитель духа, ищущего Бога [3]. Тарикат обозначал духовную жизнь путника на пути познания Творца. Каждый путник, сам выбирал себе метод познания Бога, и поэтому многие шейхи говорили, что количество путей к Богу соответствует количеству путников.

Поскольку вводился образ странствия, то вводился и образ стоянок на пути. Данные стоянки получили название «макам». Каждый из макамов представлял собой известное психическое состояние, свойственное данному этапу на пути странствующего.

Основные макамы:

1. Тауба или тавба (покаяние).
2. Вара (осмотрительность, благочестие) – путник обязан был не причинять никому зла. Суфийский святой Шибли, говорил, что вара разделяется на три вида: 1. Предостерегать язык от бессмысленных высказываний и не вмешиваться в чужие разговоры. 2. Избегать всяких сомнений и держаться в стороне от подозрительных и запретных намерений. 3. Воздерживаться от аморальных поступков [5].
3. Зуфд (аскетизм).
4. Факр (нищета).
5. Сабр (терпение).
6. Таваккул (упование на Бога).
7. Рида (покрность).

В стадии Тариката путник должен был очистить свою душу от всех «плохих» качеств и достойно следовать пути познания Истины. По завершению Тариката, путник переходит в последнюю стадию – хаккиат. Данное понятие обозначает подлинное, реальное бытие. Достигнув последней стадии, путник познает истинную форму бытия, Бога и причастность ко всему. Именно поэтому среди суфиев очень часто можно встретить такое понятие, как ахл-ак-хакика (люди подлинного бытия). Однако прохождение Тариката требовало особых усилий и знаний, поэтому немногие суфии смогли достичь своей цели в полной мере [6].

Большое значение суфии уделяли также и достижению экстатического состояния, считавшегося особой формой Божественной милости. Неудивительно, что в ранние периоды становления суфизма, последователи этого течения очень часто прибегали к практике поиска «специальных веществ», помогающие им войти в состояние экстаза.

Для исламской религии не характерен аскетизм, и среди суфиев активного распространения он не получил, ведь сторонники суфизма заявляют, что постичь истину способны только мудрецы, и то в неполной мере. Проблема постижения истины связана с существованием различных способов познания и разницей в их возможности. Суфизм признает изучение внешнего мира рациональным путем, но таким образом постичь Бога невозможно.

Суфийское течение допускает возможность выбора между добром и злом, заблуждением и истиной. Происхождение добра и зла связывалось с божественными атрибутами, которые должны присутствовать во всех земных проявлениях. Традиционный ислам утверждал, что зло исходит от самого человека, а добро – от Аллаха [7].

Выводы. Таким образом, суфизм как религиозное течение явление очень неоднородное. Данная религиозная система предполагает широкое применение философского знания, которое под влиянием времени имело свойство трансформироваться. Суфизм считается одним из основных направлений классической мусульманской философии. Понятие суфизма многогранно. Суфии хотели приблизиться к Богу, проявляя бескорыстную любовь и служение в молитвах и постах, что также характерно для раннего христианства и для практически всех христианских святых и аскетов христианства и практически всех остальных религий мира. Так сформировалась и в философии суфизма теория и практика слияния или растворения себя в Боге.

Список литературы

1. Кныш, А. Д. Мусульманский мистицизм: Краткая история / А. Д. Кныш. – Санкт-Петербург : Диля, 2004. – 464 с.
2. Васильев, А. В. Священные тайны Крыма / А. В. Васильев. – Севастополь : Альбатрос, 2017. – 256 с.
3. Нурбахш, Д. Психология суфизма / Дж. Нурбахш ; пер. с англ. Л. М. Тираспольского. – Москва : Наука, 1996. – 176 с.
4. Массэ, Э. А. Ислам / Э.А. Массэ ; пер. с англ. Н. Луцкой. – Москва : Наука, 1982. – 192 с.
5. Смирнов, А. В. Три решения проблемы трансцендентности и имманентности божетсвенной сущности в философии Ибн Араби / А. В. Смиронов. – Москва : Наука, 1990. – 222 с.
6. Панфилова, Т. В. Человек и мировоззрение Востока / Т. В. Панфилова. – Москва : Знание, 1991. – 68 с.
7. Де Вин Де, Вис. Хусайн Хорезми: Среднеазиатский суфий начала XV в. / Вис Де Вин Де; пер. с англ. – Ташкент : Шарк, 1991. – 69 с.

УДК 281.93:001(292.471-15)

АРХИЕПИСКОП КРЫМСКИЙ И СИМФЕРОПОЛЬСКИЙ ЛУКА (В. Ф. ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКИЙ) – СООТНОШЕНИЕ НАУКИ И РЕЛИГИИ

Соловарь Екатерина Олеговна

студентка 5 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна

Аннотация. В статье описаны наиболее значимые события в жизни и деятельности святителя Луки, которые стали основополагающими в формировании концепции духовного и научного развития человека, а также его вклад в развитие научной и духовной практики в качестве доктора медицинских наук и архиепископа Русской Православной Церкви.

Ключевые слова: мировоззрение, ценностно-ментальная структура, «Наука и религия», Русская Православная Церковь, епархиальная консистория.

Abstract.The article describes the most significant events in the life and work of St. Luke which became fundamental in the formation of the concept of spiritual and scientific development of the man, as well as his contribution to the development of scientific and spiritual practice as a doctor of medical sciences and archbishop of the Russian Orthodox Church.

Key words: world outlook, value-mental structure, “Science and Religion”, Russian Orthodox Church, diocesan consistory.

Постановка проблемы: Тотальное увлечение западным позитивизмом и постмодернизмом, насильственное внедрение в эпоху СССР атеизма и марксизма, а затем антимарксизма, сделали духовную ситуацию в нашей стране предельно заземленной, лишив ее ясных духовно-нравственных ориентиров, возник кризис, обусловленный разрывом с основными воззрениями прошлого.

Пример жизни архиепископа Луки как нельзя четко отражает принципы равновесия между двумя потребностями человеческого духа, к которому должен стремиться человек. Исследование его жизни и деятельности – яркий пример антропологически ориентированной истории, объектом и целью которой является человек как главный компонент общего социального организма [3, с. 47]. Региональная история стала в последнее время равноправной частью исторической науки, она предоставляет возможность более глубокого погружения в проблему, изучения общего на примере частного.

Цель статьи – исследование жизни и деятельности архиепископа Крымского и Симферопольского Луки (В. Ф. Войно-Ясенецкого), создателя концепции гармоничного сосуществования науки и религии.

Изложение основного материала исследования. Во время юбилейного Архиерейского Собора в 2000 г. архиепископ Лука был причислен к числу новомучеников и исповедников Российских. Современники знали этого человека, как выдающегося ученого, философа, богослова, медика-практика с юридическим образованием, который 15 лет своей жизни посвятил непосредственно Крыму. Своему первому биографу святитель Лука сказал, что тот, кто собирается описать его жизнь, не должен разделять образ пастыря от лица хирурга Войно-Ясенецкого. Этого принципа, в основном, и придерживались исследователи С. Варшавский, Л. Змойро, В. Глущенков, Н. Доненко, Е. Каликинская, В. Марущак, Д. Мордовцев и др.

В 2013 г. впервые в Крыму опубликовали один из трудов святителя – «Наука и религия». Факт публикации произведения православного святого является большим событием сам по себе. Но следует и подчеркнуть и крайнюю актуальность обсуждаемой в ней проблемы. Казалось бы, в новой демократической России после крушения официальной атеистической идеологии естественным путем отпала необходимость защиты религии от агрессии материализма, царствовавшего в советской науке. Однако это оказалось совсем не так: бездуховность атеистического советского общества стала постепенно замещаться бездуховностью потребительского российского общества.

После падения коммунистической доктрины образовался вакуум государственной идеологии. Его пытались заполнить наспех сконструированной новой национальной идеей. Открытым остается вопрос, есть ли в ней место для религии. Здесь очень важны приоритеты, которые выберет интеллигенция, чтобы развитие обще-

ства определялось не бездуховным материально-техническим научным прогрессом, а духовностью. Эта идея прослеживается на протяжении всего труда «Наука и религия».

Сама идея написания статьи, посвященной соотношению науки и религии, пришла Валентину Феликсовичу Войно-Ясенецкому, видимо в начале 1920-х гг. XX в., когда он решил принять сан священника. Отец Валентин участвовал во многих публичных дискуссиях и диспутах по вопросам религии, которые проходили в Ташкенте, где он был главврачом городской больницы и практикующим хирургом. Несмотря на занятость, отец Валентин участвовал в работе церковного братства, на заседаниях которого разбирались трудные и значимые места Священного Писания, а также беседовали на религиозные темы.

В 1923 г. начались большевистские репрессии против церкви и раскольнические брожения. Эти события отражены в мемуарах святителя Луки [1, с. 48]. Раскол затронул и Ташкентскую епархию, куда стали переводить ссыльных из Ашхабада.

Князь Ухтомский епископ Андрей Уфимский, которого перевели из Ашхабада, одобрил избрание отца Валентина на посвящение в епископы с именем врача и иконописца Луки. Через неделю архиепископа арестовали по обвинению в шпионаже и направили, как всех политических преступников в Москву, сначала в Бутырскую, а потом в Таганскую тюрьму. Решением следствия стала ссылка в город Енисейск Красноярского края.

Из Енисейска местные власти переправляют ссыльного в Туруханск, где он пробыл меньше года. Зимой 1924-1925 гг. архиепископа Луку отправляют за сотни километров севернее Полярного круга в Плахино.

После окончания срока ссылки, который истек в январе 1926 г., святитель проживал в Ташкенте до 1930 г. Ему было запрещено заниматься как проповеднической, так и научной деятельностью, а 6 мая его арестовали, вменив выдачу ложного заключения о самоубийстве профессора Михайловского. Итог следствия в ОГПУ – «выслать в Северный край сроком на 3 года» [5, с. 57].

Архангельская ссылка закончилась в 1933 г. архиепископ перенес ее легче, чем предыдущие. Осенью 1934 г. вышли его «Очерки гнойной хирургии». В 1935-1936 гг. епископ работал в Ташкенте в Институте неотложной помощи.

24 июля 1937 г. В. Ф. Войно-Ясенецкого обвинили в шпионаже и помощи иностранной разведке. После пыток архиепископа отправили в ссылку на пять лет в Красноярский край. Через год святитель направил письмо в Москву с просьбой разрешить работать в библиотеке для написания книги. Святителю разрешили поездку в университетскую библиотеку Томска.

Во время Отечественной войны владыка был направлен в госпиталь для помощи раненым. Он был главным хирургом Красноярского эвакогоспиталя 15-15 и консультантом всех госпиталей края, при этом совершал множество сложнейших операций с нагноениями. Синод назначил его управляющим Красноярской епархией.

В январе 1944 г. святителя Луку назначили на Тамбовскую кафедру и одновременно хирургом-консультантом тамбовских госпиталей. В феврале 1945 г. архиепископа наградил Патриарх Алексий I правом ношения на клобуке бриллиантового креста. А советская власть присудила Сталинскую премию 1946 г. Первой степени за опубликованные труды «Очерки гнойной хирургии» и «Поздние резекции при инфекционных ранениях больших суставов» с денежным вознаграждением в 200 тыс. рублей. Деньги архиепископ пожертвовал сиротам и вдовам погибших воинов. В Тамбове он был награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.». В 1945-1947 гг. святитель написал богословский труд «Дух, душа и тело», который был издан только в 1992 г.

Даже отбывая заключение, святитель не переставал размышлять на тему взаимоотношения науки и религии. Об этом свидетельствуют его письма к детям и коллегам-ученым, в конце которых всегда содержались четкие формулировки. К систематическому изложению своих взглядов на науку и религию святитель пришел, в послевоенные годы, когда ярко проявился и его талант публициста. Поучения святителя были не только богатыми по содержанию и глубокими по смыслу, они несли в себе несокрушимую силу духа и веры. Его выступления записывались и перепечатывались. Таким образом, было собрано около одиннадцати томов его поучений, которые протоиерей А. Ветелев и Совет Московской Духовной Академии оценили, как исключительное явление в современной церковно-богословской жизни.

26 мая 1946 г. владыку назначили архиепископом Симферопольским и Крымским. В отличие от других городов, ему не дают возможности заниматься лечением больных и научной деятельностью. Много работы по упорядочению епархиальных дел ложится на плечи семидесятилетнего старца.

С первых дней архиепископ проявляет твердый и решительный характер, он не намеревается действовать в угоду кому-то. Прибыв в Симферополь, святитель не явился лично к уполномоченному по делам Русской Православной Церкви Я. Жданову, а прислал секретаря. Уполномоченный потребовал немедленной явки архиерея. Между уполномоченным и архиепископом состоялся нелегкий разговор, по многим вопросам возникли разногласия; архипастырь настаивал, в частности, на том, чтобы его называли не по имени и отчеству, а как положено: «Владыка», или «Ваше Преосвященство» [4, с. 25].

В вопросах, касающихся назначения на должности священнослужителей или их увольнения, архиепископ Лука был непреклонен и решал все лично без одобрения уполномоченного. Такие действия вызывали крайнее недовольство властей, однако, когда Я. Жданов стал, открыто препятствовать деятельности архиепископа, святитель направил жалобу в Москву, а также обратился в местные органы власти с требованием прислать нового уполномоченного.

Из отчетов уполномоченных Я. Жданова, а за ним и А. Яранского можно составить мнение о владыке как высокомерном и своенравном человеке. К такому выводу их подтолкнули решительные действия архиеписко-

па. Из доклада в Москву Я. Жданова видно, что архиерей лишал сана за малейшее нарушение канонических правил, переводил с одного прихода на другой, увольнял за штат, не считаясь ни с какими оправданиями или желаниями священников.

Из указов святителя можно сделать вывод, что он решал самые разнообразные вопросы. В 1948 г. он занялся сельскими приходами, которые на тот момент почти не действовали. В своем обращении к Патриарху, владыка отмечал, что в праздничные и воскресные дни службы в храмах не проводятся, так как местные власти всячески этому препятствуют, устраивая различные мероприятия бытового толка. Владыка просит Патриарха ходатайствовать перед правительством о предоставлении верующим права свободно посещать церковь в праздничные дни [1, с. 71]. Патриарх разрешил святителю разобраться с проблемой на месте самостоятельно, после чего владыка составил списки, кто из чиновников умышлено препятствует богослужениям, чтобы решить проблему вместе с уполномоченным.

Активная деятельность архиерея не могла не остаться без внимания властей. В секретном письме секретаря Крымского обкома ВКП (б) Соловьева от 28 октября 1948 г. прослеживается явное предвзятое отношение. Соловьев не раз подчеркивал, что в речи архиепископа наполнены сочувствующим настроением к царской власти [5, с. 87].

Проповеди архипастыря были очень смелыми. Он открыто и безбоязненно высказывал свои мысли по актуальным вопросам: «Теперь у нас Церковь отделена от государства. Это хорошо, что государство не вмешивается в дела Церкви, но в прежнее время Церковь была в руках правительства, царя, а царь был религиозным, он строил церкви, а теперь такого правительства нет» [6, с. 20].

Помимо дел епархии Лука также продолжал плодотворно заниматься научно-исследовательской деятельностью. Во время приезда святителя в 1949 г. в Москву в командировку, ему удалось две недели интенсивно поработать в научной библиотеке, о чем он написал сыну Алексею: «За две недели, работая в медицинской библиотеке по шесть часов в день, я с отличным успехом проделал огромную работу: просмотрел и прочитал 450 литературных источников по региональной анестезии и все на иностранных языках. Теперь остается прочитать в Симферополе статьи в русских журналах, часть английских книг на 200 страниц… остается написать 75-100 страниц, и будет новая книга…» [2, с. 8].

Среди «заказанных и проработанных изданий», кроме книг и статей по хирургии, можно найти работы по различным областям естествознания и философии. Интересно сравнить цитации в работе «Дух, душа и тело» и в «Науке и религии». Можно найти одни и те же фамилии биологов, физиков, химиков, психиатров, хирургов, историков, философов. Это наводит на мысль о вероятности сбора материалов в библиотеках одновременно для текстов обеих книг и параллельной работой над ними.

Через три года, в 1952 г. святитель снова приехал в Москву, работая в библиотеках. Основной поиск был направлен на новые достижения хирургии для подготовки третьего издания «Очерки гнойной хирургии» и ознакомления с открытиями в естествознании. Такая напряженная работа окончательно подорвала здоровье святителя, и он ослеп. В дальнейшем святитель Лука диктует свои размышления, воспоминания и письма секретарю. А осенью 1952 г. в письме сыну Алексею сообщает, что учиться писать наощупь. К 1954 г. Владыка закончил изложение своей концепции соотношения науки и религии [6, с. 9].

В феврале 1959 г. на заседании Синода Патриархом поднимался вопрос присуждения архиепископу Луке степени доктора богословия. И сегодня гомилетическое наследие святителя Луки остается востребованным, только в Крымской и Симферопольской епархии издано уже более трехсот его проповедей.

В послевоенное время, когда церковь испытывала острую нехватку священнослужителей, появилось много людей, выдававших себя за священников. Иногда это были священники, запрещенные в служении законной архиерейской властью, а иногда просто аферисты. Владыка Лука дал распоряжение, чтобы о таких подозрительных лицах сообщали ему. Он разослал по приходам синодики, в которых были указаны имена умерших священников, служивших в Крымской епархии.

Сохранились официальные документы в связи со скандалом в Свято-Никольском храме города Белогорска. 16 ноября 1959 г. был подписан Указ № 66 об увольнении нерадивого священника. В это время во многих районах полуострова старосты при поддержке властей и уполномоченных захватывали делопроизводство приходов, игнорирую распоряжения настоятеля и священников. Эта тенденция официально закрепилась в Уставе 1961 г.

11 июня 1961 г. в День всех Святых, в земле Российской просиявших, архиепископ Лука скончался. После причисления архиепископа Симферопольского и Крымского к лику святых Православной Церкви (22 ноября 1995 г.) его мощи были перенесены в кафедральный Свято-Троицкий Собор (17–20 марта 1996 г.).

Выводы. Будучи профессором медицинских наук и практикующим хирургом архиепископ Лука в доступной форме смог изложить и донести до своей паствы весь смысл христианского подвижнического труда. Научная деятельность святителя являлась неотъемлемой частью его как практикующего хирурга и духовного наставника. Его работы используются в современной медицине и по сегодняшний день. Его работа «Наука и религия» стала отражением наиболее спорных вопросов, которые в разное время пытались опровергнуть или доказать доминирование одних над другими. Однако Владыка смог не только подвести к логическому выводу сосуществования и гармонического развития религии и науки, но и на примере своей жизни опровергнуть концепцию материализма XX в., которую насаждала советская власть и дать вразумительный ответ, что религия не противоречит науке.

Список литературы

1. Войно-Ясенецкий, В. Ф. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий) : автобиография / В. Ф. Войно-Ясенецкий. – Москва : Русский хронограф, 1995. – 93 с.

2. Войно-Ясенецкий, В. Ф. (Святитель Лука). Наука и религия / В. Ф. Войно-Ясенецкий. – Симферополь : Форма, 2013. – 160 с.
3. Долецкая, С. В. Проблема методологии исторического исследования провинциального города / С. В. Долецкая // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2015. – February – March. – Volume 120. – Issue 02. – P. 46–49.
4. Доненко, Н. Н. Крымская епархия под началом святителя Луки (Войно-Ясенецкого): сборник документов / Н. Н. Доненко, С. Б. Филимонов. – Симферополь : Нижняя Орианда, 2010. – 576 с.
5. Каликинская, Е. И. Святитель Лука: факты, документы, воспоминания / Е. И. Каликинская. – Москва : Дарь, 2015. – 192 с.
6. Марущак, В. Противостояние злу и исцеление: свт. Лука Войно-Ясенецкий / В. Марущак // Труды Таврической духовной семинарии. – Вып. № 1. Митрополит Лазарь. – Симферополь : Симферопольская и Крымская епархия, 2011. – 230 с.

УДК 93(292.471-15)"17"

ОБЫЧАИ И ТРАДИЦИИ КРЫМСКОГО ГАРЕМА

Токарь Анастасия Юрьевна
студентка 2 курса кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Шевкие Менситовна

Аннотация. В статье подробно рассмотрены и проанализированы обычаи и традиции крымского гарема в разные исторические периоды. Определены особенности обычаев и традиций, выделены коренные и существенные различия гарема крымских ханов и гарема турецких султанов, в связи с их религиозной традицией. Необходимо отметить, что в статье определяется положение женщины в гареме, выявляется определяющая роль матери хана в гареме. Подробно характеризуется структура гарема, его функции и законы, согласно которым он действовал.

Ключевые слова: гарем, Гераи, Крымское ханство, Ханский дворец, ислам, наложницы.

Abstract. The article describes in detail and analyzes the customs and traditions of the Crimean harem in different historical periods. Features of customs and traditions are defined, fundamental and essential distinctions of harem of the Crimean khans and harem of the Turkish sultans, in connection with their religious tradition are allocated. It should be noted that the article defines the position of women in the harem, reveals the defining role of the mother of Khan in the harem. The structure of the harem, its functions and the laws under which it operated are described in detail.

Keywords: Harem, Gerai, Crimean khanate, Khan's Palace, Islam, concubines.

Постановка проблемы. Крымский гарем династии Гераев сформировался после образования Крымского ханства, но, к сожалению, о ранней истории гарема исторической науке практически ничего неизвестно. Среди существующих источников позднего периода существования гарема необходимо выделить труды иностранных путешественников, одним из которых был Эвлия Челяби, который в своем труде «Книга путешествий» [6] описывает состояние гарема, его особенности, но данная работа не является полным описанием жизни гарема.

Поскольку источники, которые точно бы смогли бы охарактеризовать гарем, его структуру и особенности, сгорели во время пожара в 1783 г., историкам приходиться восстанавливать их по крупицам. Восстановление сведений об обычаях и традициях гарема возможно при использовании турецких источников, в связи с тем, что крымский хан Саадет I Герай меняет обычаи и традиции крымского двора на турецкие. И с этого момента мы можем соотносить обычаи и традиции крымского гарема с турецким. Но, несмотря на данные обстоятельства все же существуют значительные различия между двумя гаремами, например, принято считать, что положение крымских наложниц было лучше турецких. Стоит так же обратить внимание на то, что крымские наложницы не были затворницами, у них было больше привилегий, чем у наложниц султана в Османской империи.

На данном этапе в историографии данный вопрос изучали такие ученые, как А. А. Меметов [4], Джеймс Клуги [2], Иоганн Тунман [3], О. Гайворонский [1], Халима Герая [5].

Целью статьи является рассмотрение обычаев и традиций крымского гарема.

Изложение основного материала исследования. Гарем ханской династии Гераев во многом отличался от гарема османских султанов. Гарем не был большим по размерам. Причиной этому было, по всей видимости, то, что Гераи зачастую не всегда имели четырех супруг, в основном, состоя в браке с одной или двумя девушками. Крымские ханы предпочитали жен из знатных родов, а также Гераи не могли содержать огромный гарем как султаны Османской империи. Это и есть основные причины, почему у ханов в основном было две или одна супруга.

Как мы уже знаем, в гареме проживала вся женская половина ханской фамилии: матери, тетки, дочери, жены хана, а также в гаремном корпусе проживала женская прислуга.

Единственные мужчины, которые могли так же проживать на территории гарема это чернокожие евнухи. В гаремном корпусе Ханского дворца шла жизнь, о которой мы сейчас довольно мало, что знаем по одной простой причине, что двери в гарем закрыты непричастных к нему лиц. Именно тут у юных особ женского пола был своеобразный, как сказали бы у нас в России «институт благородных девиц». Девушек обучали игре на музыкальных инструментах. Самое главное, что должна была знать девушка в ханском гареме, это толкование Корана.

Если в гареме османских правителей познания девушек на этом заканчивались, то обитательницы гарема Ханского дворца получали знания еще в таких областях как правоведение, математика и философия. Обитательницам крымского гарема разрешалось присутствовать и наблюдать праздничные мероприятия, которые проходили в «Диван-хане» (Зале совета). Над верхней дверью главного Зала был сооружен специальный балкон со стрельчатыми арками, на этом же балконе были решетки, сквозь которые жительницы гарема наблюдали за торжеством. Так обитательницы гарема были невидимы для всех,но они в это время наблюдали за всеми [2, с. 105].

Жены ханов посещали и известную Тоган-Кулеси (Соколиную башню), с этой башни они, лицезрели, зрелища шутов, а в редких случаях наблюдали за военными учениями, которые проходили в дворе Хансарая. Супруги крымских ханов имели право в любое время покинуть столицу и уезжать в свои загородные резиденции в отличие жен и наложниц, которые даже регулярно посещать без разрешения султана дворцовый сад.

Из немногочисленных развлечений, предпочтение в основном отдавалось игре на музыкальных инструментах и рукоделию. Представительницы ханской династии Гераев так же занимались благотворительностью, они не только раздавали милостыню, но и на свои средства строили мечети: к примеру, Тахталы Джами была построена по велению ханской дочери в 1707 г., а Ешиль Джами – построена на денежные средства всеми уважаемой Диляры Бикеч.

Все обитательницы гарема отличались образованностью, умом и дипломатией. Известны случаи, когда супруги крымских ханов вели дипломатическую переписку с европейскими дворами в поддержку политического курса своих супругов. Таким образом, они время от времени появляются на страницах исторических источников, отображающих политическую жизнь Крымского ханства. Иногда они представали в документах как совершавшие хадж в Мекку или как одаренные поэтессы [1, с. 167].

В придворную иерархию ханского двора входили и женщины. В гаремной иерархии существовал официальный титул ханши-валиде или анабеим подобный турецкому титулу валиде-султан – он давался матерям султанов и ханов, мало кто, знает, что анабеим могло быть несколько, к примеру, мать хана и его законная супруга. Ханши-валиде, занимали в государстве второе место после хана и присутствовали на заседаниях Дивана что было немыслимо для турецкого гарема в принципе. Имея права голоса, они играли важную роль в государстве. Зачастую выступая той самой невидимой политической силой. Крымские ханы зачастую прислушивались к их мнению. Известно, что знаменитый поэт и полководец, один из выдающихся крымских ханов Бора Газы II Гирай прислушивался к советам своей старшей сестры Кутлуг-Султан [3, с. 58].

Мужчины из ханского рода Гераев были более, избирательными по отношению к своим будущим супругам, они не женились на простолюдинках и рабынях, они заключали брак с представительницами известных крымскотатарских родов, или женились на родовитых черкешенках. Тем не менее, так же обычай, по которому жена умершего хана должна была вступить в брак вторично за одного из родственников своего покойного мужа. Например, жена хана Мубарек Герая, дочь главы бесленейского рода черкесов, родив мужу несколько сыновей, среди которых был будущий хан Джанибек Герай, после смерти супруга вступила в брак вторично с ханом Фетх Гераем. А после смерти второго мужа вышла замуж в третий раз за хана Селямет Герая, и родила ему сына, ставшего в будущем ханом Мухаммед Герая IV [5, с .32].

Представительниц династии Гераев сочетали браком только с беями и высокопоставленными лицами в Крымском ханстве, реже за правителей Порты. Таким примером может случай с дочерью Менгли I Герая Айше-ханым, которая была отдана в жены турецкому падишаху Селиму I (1512-1520 гг.). Став матерью будущего правителя Османской империи Сулеймана Великолепного, она удостоилась высочайшего звания в гареме Османской империи валиде-султан.

Бывали случаи, когда ханы вступали в брак со своими дальними родственницами. Известно, что супруга крымского хана Бахадыр Герая Ханзаде-ханым, была дочерью хана Бора Гази Герая. Она была тонкой натуры девушка и, как ее отец, сочиняла стихи. О нежной любви между ней и ханом сочиняли легенды. Однажды хан, читая с ней вслух Коран дошёл до слов «... то женитесь на тех, что, приятны вам, женщинах – и двух, и трёх, и четырёх...» и спросил: «Вы поняли смысл священного текста?» Ссылаясь на священное писание, как бы оправдывался перед любимой женой за то, что держит гарем. На что Ханзаде-ханым ответила: «Да, мой падишах! Но я ваша рабыня, утешаю свое удручённое сердце последними словами: «...а если боитесь, что не будете справедливы, то – на одной...» [4, с. 135]. Именно этим она дала понять, что Коран дает хану выбор.

Стоит отметить, что кроме евнухов, в ханском гареме жили и ханские сыновья до семи лет. Становясь старше, сыновья не находились под присмотром матерей и их нянек, сыновья ханов начинали получать образование. Реже всего, образование ханские дети получали дома, но довольно часто их старались отправить в Кабарду, в Черкесию, где они жили и находились в доме своего наставника – аталыка, обязательно это должен был быть глава знатного татарского рода, где ханский сын должен был получить довольно хорошие физические и военные навыки.

Выводы. Гарем династии крымских ханов имел свои обычаи и традиции, которые имели общие черты с традициями турецкого гарема, но важно отметить, что при этом крымский гарем имел свои качественные особенности. Положение женщины в крымском гареме было также отличным от женщин, находившихся в турецком гареме. Они не были затворницами, у них было, довольно большое количество привилегий, которыми они пользовались. Женщины входили в придворную иерархию, где принимали достаточно активное участие в государственных делах, что говорит, о больших правах женщин в гареме.

Список литературы

1. Гайворонский, О. Повелители двух материков / О. Гайворонский. – Симферополь : Доля, 2007. –372 с.
2. Джеймс Клуги. История гарема в культурах народов мира / Джеймс Клуги. – Смоленск, 2004. – 440 с.
3. Иоганн Тунманн. Крымское ханство / Иоганн Тунманн. – Симферополь : Таврия, 1990. – 96 с.
4. Меметов, А. А. Крымские татары /А. А. Меметов. – Симферополь : Таврия, 1993. – 215 с.
5. Халим Герай. Розовый Куст ханов / Халим Герай. – Симферополь : Доля, 2001. – 235 с.
6. Эвлия Челеби. Книга путешествий /Эвлия Челеби. – Симферополь : Дар, 1999. – 144 с.

УДК 94:623.438.3(470)''1939/1945''

МОДЕРНИЗАЦИЯ ТАНКА Т-34 В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Ужва Артем Анатольевич

студент 4 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Ивлева Яна Анатольевна

Аннотация. В статье рассматривается исторический процесс модернизации танка Т-34. На протяжении всего своего существования танк совершенствуется и дополняется улучшенными орудиями. Танк Т-34 явился достижением всех заводов и конструкторов. В период войны на этот танк возлагались большие надежды. Он должен был стать прототипом немецких танков, но улучшенной версии. Советскими прототипами Т-34 стали А-41 и А-43. Однако закончить намеченный план по внедрению этих танков в армию не удалось завершить.

Ключевые слова: танк Т-34, башня, пороховой огнемет, броня, дизельный двигатель.

Abstract. The article discusses the historical process of modernization of the T-34 tank. Throughout its existence, the tank has been improved and supplemented with improved tools. The T-34 tank was the achievement of all plants and designers. During the war, this tank was invested with high hopes. He had to become a prototype of German tanks, but an improved version. The Soviet T-34 prototypes were A-41 and A-43. However completing the plan for the introduction of these tanks in the army failed.

Key words: T-34 tank, turret, powder flamethrower, armor, diesel engine.

Постановка проблемы. Выпуск нового танка стал достижением всех советских конструкторов и разработчиков. Он должен был стать непобедимым оружием против немецких танков. План выпуска Т-34 на 1940 г. был выполнен только на 19 %. Заводы-смежники поставляли некачественные детали, сборка не ладилась, двигатели 3-2 страдали от множества недостатков. В октябре 1940 г. из-за неудачной поставки заводу № 183 орудий Л-11 из 55 изготовленных танков заказчиком был принят только один. Остальные остались в графе «недострой». Поскольку танк с трудом пробивал себе дорогу, никак не желая поддаваться танкостроителям, в течение 1940-1941 гг. неоднократно поднимался вопрос о его замене иной боевой машиной или глубокой модернизации существующей. Таким образом, процесс этой модернизации был крайне сложным и длительным.

Цель статьи – изучение причин и форм модернизации танка Т-34.

Изложение основного материала исследования. Боевая машина Т-34 была принята на вооружение 19 декабря 1939 г. правительственным постановлением еще до выпуска новых опытных образцов. Одни из первых опытных образцов танков были произведены в начале 1940 г. и при прохождении испытаний полностью подтвердили свои высокие технические и боевые качества. При осуществлении пробега в Москву и обратно весной 1940 г. оба танка показали высокую надежность работы всех узлов. В этом испытании принимал участие главный конструктор танка – М.И. Кошкин. После этого летом 1940 г. началось изготовление новых образцов и уже в конце года их количество составило 115 боевых машин.

В начале лета 1940 г. руководством страны было принято решение о распространении производства танков Т-34 на другие крупные заводы страны. В результате завод № 183 в кратчайшие сроки изготовил полноценные комплектации чертежно-технической документации танка, которые были направлены на Сталинградский тракторный завод, а также Сормовской судостроительный завод. Однако начало производства танков, которое явилось результатом упорной трехлетней работы конструкторов и заводов, совпадает с кончиной главного конструктора М. И. Кошкина, который после продолжительной болезни 26 сентября 1940 г. ушел из жизни. Преждевременная смерть главного конструктора стала шоком для всего коллектива создателей Т-34. На пост главного конструктора танкового КБ был назначен ученик Кошкина – А. А. Морозов.

После выпуска первых танков Т-34 сложилось мнение, что теперь Красная Армия обладает той боевой машиной, в которой так нуждалась все это время. Однако проведенные в апреле-сентябре 1940 г. войсковые испытания новой программы показали, что новые танки обладают большим количеством недостатков. Наличие недостатков поставило под сомнение всю ценность боевых машин. Сложилась мнение, что в любой момент может сломаться любая запчасть в танке. Повторные испытания были проведены летом – осенью 1939 г. между серийными образцами Т-34 и немецкими PzKpfw III. Это испытание могло бы закончиться с большим преимуществом советского танка, если бы не его недостатки. Несомненно, по вооружению и бронированию советский танк был лучше, но проблемой стало размещение людей в танке. В башне Т-34 могли размещаться только 2 танкиста. Один из них выполнял одновременно две функции: командир танка и командир орудия, а иногда становился и командиром всего подразделения. По сравнению с башней советского танка немецкий был более комфортным и вмещал в себя 3 членов экипажа, у каждого из которых был свой люк для вылазки из танка. У командира была своя небольшая башенка для кругового обзора и все члены экипажа имели собственные приборы внутренней связи. В советском же танке Т-34 образца 1940 г. внутренней связью могли пользоваться только два члена экипажа – водитель и командир. Намного лучше был немецкий танк и в своей плавности хода, он почти не шумел, в то время как шум советского Т-34 был слышен с расстояния свыше 500 м. Большей неожиданностью для советских военных оказалась скорость немецкого танка. На перегоне Кубинка-Речице танк набрал скорость 69,7 км/ч, в то время как для Т-34 лучшим показателем стало 48,2 км/ч. Комиссией, которую возглавлял Кульчицкий, были отмечены удачная подвеска немецкого танка и очень хорошее качество оптических прицелов, наличие командирской башенки, удобное размещение боекомплекта и радиостанции, хорошее качество двигателя и трансмиссии [2, с. 3-5].

Боевая машина А-41 стала первым проектом по модернизации Т-34, и этот проект был выполнен ОКБ-24 уже летом 1940 г. Она получил заводской индекс А-41. Официально руководителем по созданию прототипа все еще являлся М. Кошкин. Первые сведения о танке А-41 упоминаются в переписке по НКСМ 1940 г. Боевая машина А-41 являлась продолжением модернизации второго образца Т-34, т.е. появилась наблюдательная башенка – механика-водителя, находящаяся в лобовой части корпуса. От начального варианта А-41 отличался улучшенной штампованной трехместной башней на погоне диаметром 1700 мм, в которую должно было быть установлено 76-мм длинноствольное орудие, заказанное в ОКБ № 92 (имеется в виду орудие Ф-34), а вместо дизеля В-2 в МТО нового танка должен был разместиться дизель-мотор М-250. Однако ходовая часть и корпус должны были остаться неизменными. Считалось, что усовершенствование наблюдательной башенки устранит большинство недостатков танка, связанных с удобством внутри и его обзорностью, а также упростит его управление в

бою. Для большей эффективности танка было решено установить новую шестискоростную коробку передач с усилением главного фрикциона, а также было запланировано увеличить объем топливных ёмкостей до 80 л. Также была предусмотрена вероятность установки огнемета пневматического действия.

Судя по справке В. Малышева, проект А-41 был окончен 15 октября. А уже 1 ноября было решено прекратить работы над ним, в связи с тем, что макетная комиссия усомнилась в согласовании характеристик проекта требованиям ТЗ. Эти сомнения заключались в том, что на существующем корпусе установить башню с кругом обзора 1700 мм без переделки было просто невозможным. Вместе с этим нереальным признали возможность изготовления в отведенный срок принципиально новой КПП, а также отвергли конструкцию цельноштампованных башен.

Согласно распоряжению Комитетом Обороны при СНК СССР от 7 октября, в КБ ХПЗ осенью были начаты работы над новым макетом танка Т-34. Данному танку был присвоен заводской индекс А-43. Образец представлял собой типичный гибрид Т-34 и германского PzKpfw III. При осуществлении проекта конструкторы возлагали надежды одним махом уничтожить все притязания военных и поэтому усердствовали угодить им во всем [3, с. 312-313]. Обновленный образец должен был стать немного больше в длине, потому что на него установили более длинную пушку Ф-34, а в результате и выше, чем первоначальный вариант, а его дорожный просвет увеличили на 5 см для более легкого хода по снегу. Специально для этого танка был спроектирован вариант дизельного двигателя В-5 мощностью 600 л.с. [1, с. 132]. Для того, что не затрачивать время на создание новой КПП, на новый танк была установлена старая, но дополненная демультипликатором. В итоге А-43 обретал способность двигаться вперед, используя восемь скоростей, и назад, с использованием двух. Подвеска образца «Кристи» была заменена персональной торсионной, отлично зарекомендовавшей себя на германском PzKpfw III и советских СМК и КВ. В соответствии с этим вместимость топливных емкостей увеличилась на 140 л. Для увеличения комфортности танк был переоборудован. В новом танке водитель, а по совместительству и механик, был переведен на правую сторону, соответственно стрелок занимал свои позиции по левую сторону. Опытный образец был оснащен той башней, вместимостью три члена экипажа, с шариковой опорой 170 см, что так добивались военнослужащие, на которой была установлена башенка со скрытым смотровым устройством. Благодаря тому, что башня уже была сконструирована для А-41, в усовершенствованной версии с ней не возникло ни каких проблем. Был увеличен боекомплект орудий и пулеметов. Этого удалось достигнуть из-за переноса радиостанции в корпус танка, поближе к стрелку-радисту.

Впервые в истории российского танкостроения в состав штатного вооружения танка был введен пистолет-пулемет ППД, а вместо курсового пулемета предусматривалась возможность установки пневматического либо порохового огнемета [4, с. 166-168]. Несмотря на все эти модернизации, и сохранения прежней брони с Т-34, А-43 все равно получился меньше в весе на 987 кг, чем Т-34. Таким образом, поскольку новый образец был облегченным, он стал и быстрее, и его скорость составила 56 км/ч, но увеличивалось и удельное давление на грунт, поскольку гусеницы заузили на 10 см [5, с. 35-37]. Этот проект показался настолько хорошим, что уже в феврале 1941 г. он был одобрен КО при СНК и ЦК ВКП(б), которые направили постановление об изготовлении деревянных моделей в масштабе 1:10 и в реальную величину.

В результате заседания макетной комиссии каких-либо глобальных изменений не было назначено. Единственный нюанс, на который обратили свое внимание «высокие инстанции», – слишком слабая толщина лобовой брони, которую в последствии решили увеличить до 60 мм, поскольку резерв массы корпуса в одну тонну легко позволял это сделать. В марте началось производство двух эталонных образцов танков, которые в целях конфиденциальности были названы Т-34М. В это же время смежники начали работу по осваиванию узлов танка. Первым из смежников на проектный режим вышел завод № 92 НКВ. С 1 марта 1941 г. он начал отгрузку пушек Ф-34 как для А-43, так и для стоявших в серии Т-34. Под руководством главного металлурга Мариупольского завода им. Ильича – В. Ниценко, для А-43 была разработана «штамповано-сварная башня» и в мае 1941 г. завод не только изготовил первые 5 шт., но и подготовил их серийное производство.

К середине мая 1941 г. было прекращено изготовление трех корпусов нового танка. Торсионы, катки и ряд других элементов ходовой части для шести комплектов танка были поданы к 21 апреля Харьковским тракторным заводом. Многие считали, что за короткий период времени новый танк будет обнародован, однако препятствием стал двигатель В-5. Проблема заключалась в том, что двигатель не был сдан ни к 1 мая, ни даже к 25 июля 1941 г. При эвакуации завода №183 из Харькова в Нижний Тагил отправились 5 полностью собранных с вооружением башен, 2 укомплектованных бронекорпуса с подвеской, но без двигателей, три неукомплектованных корпуса, а также три дополнительных комплекта запасных частей. Мариупольский же завод вывез 50 (или 46) почти законченных башен [3, с. 313-315].

Выводы. Таким образом, танк Т-34 считался боевым достижением советской армии. Его окончательная доработка была бы прорывом в военном производстве всей страны. Постоянные модернизации привели к тому, что отдельные части танка не были проработаны окончательно. В результате из запланированного количества новых танков и половины не было выпущено заводами. В большей степени все части танка были доработаны, но по отдельности. Укомплектованных полностью не набиралось и 30 танков. В соответствии с этим руководство приняло решение дополнить новшествами уже имеющиеся танки.

Список литературы

1. Архипова, М. А. Бронетанковая техника СССР Второй мировой войны / М. А. Архипова. – Москва : АСТ, 2005. – 208 с.
2. Барятинский, М..Б. Средний танк Т-34 / М..Б. Барятинский. – Москва : Моделист-конструктор, 1999. – 20 с.
3. Свирин, М. Н. Танки Сталинской эпохи / М. Н. Свирин. – Москва : ЭКСМО : Яуза, 2012. – 640 с.
4. Свирин, М. Н. Броня крепка. История советского танка 1919-1937 / М. Н. Свирин. – Москва : Яуза, Эксмо, 2005. – 384 с.

5. Шпаковский, В. О. Танки эпохи тотальных войн 1914-1945 гг. / В. О. Шпаковский. – Санкт-Петербург : Полигон, 2003. – 320 с.

УДК 94:351.852:2(292.471-15)

ИСТОРИЯ МУЗЕЯ РЕЛИГИЙ И АТЕИЗМА В МЕЧЕТИ ДЖУМА-ДЖАМИ

Хантемирова Лензие Рефатовна

студентка 3 курса кафедры истории и правоведения

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Шевкие Менситовна

Аннотация. В статье рассматривается период истории музея религии и атеизма в мечети Джума-Джами. Это был отдел Евпаторийского краеведческого музея. Экспозиция этого музея отражала историю религий, исповедовавшихся в Крыму: иудаизма, христианства, караимизма, ислама, а также историю атеизма. Открытие музея способствовало пропаганде атеистических убеждений среди населения. Ежегодно музей посещало 150 000 человек, проводилось более 3000 экскурсий.

Ключевые слова: мечеть, Хан-Джами, ислам, атеизм, религия, конфессии, Евпатория, СССР.

Abstract. The article deals with the history of the museum of religion and atheism in the Juma-Jami Mosque. It was the department of the Evpatoria Museum of Local Lore. The exposition of this museum reflected the history of religions confessed in the Crimea: Judaism, Christianity, Karaism, Islam, as well as the history of atheism. Annually the museum was visited by 150 000 people, more than 3 000 excursions were conducted.

Key words: mosque, Khan-Jami, Islam, atheism, religion, confessions, Evpatoria, the USSR.

Постановка проблемы. Советская власть с принятием декрета по отделению церкви от государства в 1921 г., предпринимает шаг «передавать в аренду культовые сооружения верующим», с обязательной уплатой определенной пошлины. В связи с чем, мечеть Джума-Джами, столетиями принадлежавшая мусульманской общине, передается им в арендное пользование. Контроль за деятельностью религиозных организаций и общин осуществляла Комиссия по вопросам культа при Крымском ЦИКе и НКВД. Однако с нагнетанием атеистической пропаганды и преследованием священнослужителей под различным предлогом, составленные договора, между новой властью и мусульманскими общинами расторгались и соответственно, мечеть закрывалась. Древние обветшалые мечети разрушались, а строительные материалы использовались для нужд горожан, более или менее мечети в хорошем состоянии передавались в коммунхозы под жилые помещения или развлекательные учреждения.

Целью статьи является рассмотрение вопросов становления музея религий и атеизма в мечети Джума-Джами во второй половине XX века.

Изложение основного материала исследования. В 1963 г. Джума-Джами получила статус памятника архитектуры республиканского значения. Киевским институтом «Укрпроетрествpация» был разработан проект реставрации, предусматривающий и восстановление разрушенных в XVIII в. двух минаретов мечети. В последствии, в 1985 г. в Ханской мечети был открыт музей религии и атеизма, так называемый филиал Евпаторийского краеведческого музея. Цель создания музея была для пропаганды среди населения атеизма [4, с. 123].

Музей формировался из различных источников. Большую часть экспонатов отобрали из фондов Евпаторийского краеведческого музея. Среди них особой ценностью отличаются археологические находки. Родственные учреждения культуры Крыма передали в Джума-Джами имеющиеся в их запасниках иконы, саккос – шитую золотом одежду архиерея (XVII – XIX вв.).

Создавалась экспозиция с таким расчетом, чтобы не утратилась возможность «экспонировать» архитектурные детали Джума-Джами. Взгляду входящего в музей сразу открывается михраб – ниша для хранения Корана, во всех мусульманских мечетях обращенная на юг, и мимбар – лестница, ведущая на возвышение, с которого читались молитвы. Слева и справа от входа – деревянные возвышения на каменном полу. Здесь в пятничные дни собирались гости.

Но женщинам вход в храм был строго воспрещен, что является доказательством ее приниженного, подчиненного положения, узаконенного шарматом. Вещественным свидетельством тогдашней рабской зависимости женщины является один из экспонатов – чедра.

В экспозиции прослежены основные этапы зарождения и развития мировых религий – христианства и ислама, а также истории развития церквей, существовавших в Крыму – иудейской, караимской, армяно–григорианской. Отображены также вопросы зарождения атеистического мировоззрения. Представлены документы, свидетельствующие об атеистической деятельности выдающихся мыслителей эпохи Возрождения, французских и украинских социал-демократов [1, с. 448].

Все выставленные предметы – от памятников древности, найденных в раскопанных, городищах, до книг, изданных в советское время, и снимков современников – создают единственный атеистический комплекс, формирующий у посетителей музея понимание пагубности религиозных верований, их порабощающего воздействия на сознания человека, а порой таящих и серьезную опасность для жизни и здоровья людей, и одновременно необходимости широкой пропаганды марксистско-ленинского учения о религии как основы в борьбе за здравомыслие.

Отдел был создан на базе отреставрированного памятника архитектуры середины XVI в. бывшей мечети Джума-Джами, построенной знаменитым турецким зодчим Ходжи Синаном. Отдел этот единственный в Крыму и на юге бывшей УССР [5, с. 91].

Экспозиция его размещается на двух этажах. На первом развернуты темы «История религии и атеизма в Крыму в дореволюционный период», «Деятельность русской православной церкви в первые годы Советской власти и в годы Великой Отечественной войны», «Приспособленчество современного православия».

Экспонаты рассказывают об основных этапах формирования религиозных представлений, становлении мировых религий христианства и ислама, истории иудейской, караимской, армяно-григорианской религии, су-

ществовавших в Евпатории в дореволюционный период. Показана их классовая сущность, отображена деятельность церкви как тормоза на пути становления революционного материалистического мировоззрения.

В экспозиции представлена богатая коллекция археологических предметов, найденных в северо-западном Крыму. Среди них – лапидарные памятники, древнегреческие терракотовые и мраморные статуэтки, вещи из погребений. Экспонируются иконы, рукописные и старопечатные книги, подлинные документы конца XIX – начала XX в., одежда и предметы культа. Большую художественную ценность имеет книга «Ветхий завет», изданная в XV в. в г. Пизе (Италия), иконы «Двунадесятые праздники» и «Чудо Георгия со змием», относящиеся к XVIII в., раннее христианское каменное надгробие VIII-X вв.

Экспозиция второго этажа посвящена теме атеистического воспитания трудящихся. Основные ее разделы повествуют об отношении КПСС и Советского государства к религии и церкви, показан советский образ жизни, праздники и обряды, сменившие религиозные такие как: годовщины Великой Октябрьской социалистической революции и День Победы советского народа в ВОВ, празднования Дня международной солидарности трудящихся – 1 Мая и Дня Конституции СССР, регистрации брака, рождения ребенка, посвящения в рабочие. Таким образом, современные советские праздники и обряды доказывают никчемность религиозных празднеств, сковывающих людей ограничивающих круг их интересов и обряды, сменившие обряды религиозные. Специальный раздел раскрывает значение научно-технического прогресса и освоения космоса в жизни человечества. Здесь экспонируются подлинные фотографии, упаковки с питанием, тренировочный скафандр космонавтов. Экспозиция дополнена пятью диорамами [3, с. 2].

Все экспонаты отдела истории религии и атеизма от памятников древности до книг, изданных в советское время, создают единый атеистический комплекс, формирующий у посетителей научно-материалистическое мировоззрение, классовое отношение к представленным религиозным конфессиям.

Один из самых визуально неприметных экспонатов – копия ведомости прибыли князья церкви – является наиболее ярким подтверждением ее эксплуататорского характера, ибо доходы эти исчисляются тысячами рублей ежедневно.

История религии неоднократно доказывала, что церковь во все времена провоцировала войны, вооруженные столкновения армии с народом (крестовые походы, кровавое воскресенье и т.д.) В музее эта закономерность проиллюстрирована снимками, изображающими вероломство царскому правительству, иерархов украинской автокефальной церкви на приеме у фашистского генерал губернатора Г. Франка в 1942 г [3, с. 2].

Атеистическая пропаганда ведется, в основном в среде учащейся молодежи. В планах музея – перейти от разрозненного приема экскурсионных групп учащихся к комплексному охвату их всеми имеющимися в арсенале средствами пропаганды.

Цель атеистической пропаганды среди населения – формировать рабочих, крестьян, интеллигенции, школьников прочные атеистические убеждения, пропагандировать марксистско–ленинское материалистическое учение, помогающее людям осознать духовное богатство и интеллектуальное превосходство человека, свободного от морального порабощения [2, с. 4].

При музее был создан научно-методический центр «по формированию материалистического мировоззрения», а также кружок «Юный атеист». Это был единственный музей истории религий и атеизма в Крыму. После возвращения в Крым татарского населения мечеть была передана мусульманским верующим. Сегодня Хан-Джами – единственная сохранившееся в Европе многокупольная мечеть. Это памятник истории и культуры мирового значения.

Выводы. В последующие годы советской власти мечеть становится центром атеизма в г. Евпатория. Благодаря открытию музея религий и атеизма на территории Джума-Джами состояние мечети сохранилось довольно хорошо. Также после открытия музея среди населения формировались атеистические убеждения. После распада Советского Союза мечеть Джума-Джами была передана Духовному управлению мусульман Крыма, следовательно, после чего музей перестал существовать.

Список литературы

1. Кутайсов, В.А. Мечеть Татар хана в Гезлёве / В. А. Кутайсов. – Симферополь : Историческое наследие Крыма, 2008. – 478 с.
2. Костров, В. Под сводами Джума-Джами / В. Костров // Евпаторийская здравница. – 06.11.1990. – № 62. – 4 с.
3. Чигидинова, Т. Джума-Джами в борьбе с религией / Т. Чигидинова // Евпаторийская здравница. – 04.03.1986. – № 43. – 2 с.
4. Эмирусеинова, З. Хан-Джами в Гезлёве. Очерки истории и культуры крымских татар / З. Эмирусеинова. – Симферополь, 2005. – 153 с.
5. Яшлавская, А. Я. Величественная Ханская мечеть / А. Я. Яшлавская. – Евпатория, 2003. – 92 с.

УДК 94(410)''15"

ПОЛОЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО КРЕСТЬЯНСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIV ВЕКА

Чурпита Вероника Алексеевна
обучающаяся 2 курса направления подготовки «История»
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
Научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Шевкие Менситовна

Аннотация. В статье определено положение английского крестьянства во второй половине XIV в. Рассматриваются основные проблемные ситуации, которые возникли в Англии накануне восстания Уота Тайлера в 1381 г. Выявлены и охарактеризованы причины и предпосылки к восстанию английского крестьянства, проведена взаимосвязь с маннориальной системой, существовавшей в тот период в Английском государстве.

Ключевые слова: Англия, средневековье, крестьянство, восстание, Уот Тайлер, манориальный строй.

Annotation. The article defines the position of the English peasantry in the second half of the 14th century. The main problem situations which arose in England on the eve of the uprising of Wat Tyler in 1381 are considered. There are identified and described the reasons and background of the revolt of the English peasantry, found the relationship with manoriale system that existed in that period in the English state.

Keywords: England, Middle Ages, peasantry, insurrection, Wat Tyler, manorial structure.

Постановка проблемы. Проблема английского крестьянства в Англии во второй половине XIV в. является важнейшим вопросом средневековой истории. Эта проблема актуальна с точки зрения исследования социальной дифференциации и сложившегося состава английского крестьянства в этот период, аграрных отношений, взаимоотношений крестьян с владельцами земель и сложения феодально-зависимого слоя населения в Англии.

Особенности положения английского крестьянства во второй половине XIV в. исследовались разными историками как в советской, так и в современной историографии. Так, например, можно выделить работы Гутновой Е. В. [1], Косминского Е. А. [2; 3] и Петрушевского Д. М. [4].

Цель статьи – определение положения английского крестьянства до начала восстания Уота Тайлера в 1381 г.

Изложение основного материала исследования. Рассматривая положение английского крестьянства до начала восстания 1381 г. Уота Тайлера, необходимо обратиться к происходящим в Англии общественным процессам, происходившие в то время, которые и послужили разворачиванию восстания, побудившее крестьянство заявить о себе таким радикальным способом. Необходимо выделить и охарактеризовать причины, вызвавшие подъем крестьянского движения. Такими причинами являются:

1. Поголовный налог

70-е гг. XIV в.. приближались к концу. Столетняя война, когда-то доставившая английскому оружию столько блестящих триумфов, превратилось в тяжкое бремя, истощавшее страну. Время Кресси и Пуатье были уже далеким прошлым, английские войска терпели одно поражение за другим, и французские владения английского короля безостановочно сокращались. Одна экспедиция была не удачнее другой; но ни правительство, на парламент и думать не хотели о мире с Францией и облагали народ все новыми и новыми налогами на военные нужды. Недовольство и раздражение все усиливались, тем более что военные неудачи шли рука об руку с неурядицами и злоупотреблениями во внутреннем управлении [4, с. 9].

В ноябре 1380 г. парламент, заседавший в Нортгэмптоне, разрешил королю Ричарду II поголовный налог на содержание войска. Каждый человек не моложе пятнадцати лет, кроме по-настоящему нищих людей, обязуются выплатить три грота. Более состоятельные люди могли помочь беднякам, но не более шестидесяти грота и менее одного грота за себя и жену, не разрешалось. Так, парламент собиралась собрать сто тысяч фунтов стерлингов.

Это был третий поголовный налог за четыре года, причем самый тяжелый для самых несостоятельных слоев английского общества. Налог 1377 г. брал с каждого плательщика лишь по одному гроту (4 пенса), а налог 1379 г. очень принимал во внимание платежные силы индивидуума и, беря с герцога Ланкастерского 6 ф.ст. 13 шилл. И 4 пенса, с рядового рабочего человека требовал не больше одного грота. Нельзя сказать, чтобы и поголовный налог, разрешенный правительству нортгэмптонским парламентом, игнорировал имущественные различия плательщиков; но он принимал их во внимание в слишком общей форме, и в целом ряде бедных деревень и вовсе не оказывалось «достаточных» людей, которые могли бы облегчить платежное бремя менее «достаточных» людей, и каждому из их жителей приходилось платить по целому шиллингу. В общем налог 1380 г. всею тяжестью лег на самые не состоятельные элементы английского общества, не говоря уже о том, что, как и предшествовавшие ему поголовные налоги, он, в отличие от налогов чисто феодального типа, падавших на землю и лишь через посредство связанной с землей социальной культуры соприкасавшихся с индивидуумом в непосредственное соприкосновение с агентами государственной власти и тем открывал перед этими последними возможность самого широкого произвола и злоупотребления [4, с. 10].

Сборщиками налога были выбраны достаточные люди, как в сельских, так и в городских округах, которые не находились в парламенте. Они должны были принести присягу, что будут добросовестны. Сборщиков было немного, но у них было множество помощников. Задачей сборщиков было выявить всех граждан, достигших пятнадцатилетнего возраста, собрать нужный налог и составить отчет о сборе для государственного казначейства, имевший список всех поименно налогоплательщиков, и сумму, внесенную ими.

Подсчет общей суммы расстроил правительство, поскольку они рассчитывали получить намного больше, опираясь на данные 1377 и 1379 гг. Выяснилось, что треть населения скрылись от выплаты налогов, Король обязывал всех уклонившихся выплатить налоги, а тех, кто вздумает противится их требованиям арестовать и заключить в тюрьму.

Оказалась, например, что в графстве Норфольк не попало в списки около восьми тысяч человек, а в графстве Сэффольк в течении нескольких недель было обнаружено комиссией не больше и не меньше, как в тринадцать тысяч уклонившихся от уплаты гротов прежним сборщикам [4, с. 11].

Современные хроники отмечают, что сборщики налогов были жестоки и бесчеловечны, что они учиняли людям много утеснения и обиды. В это время раздражение народа все больше росло, люди рассматривали это как сбор нового налога, они считали, что прошлые сборщики утаили третью часть этих налогов от правительства и им казалось, что эти налоги были незаконными. Это послужило поводом, для обдумывания народом сопротивления этой несправедливости.

2. Экономическое развитие Англии в XIV в. Процесс коммутации.

В XIV в. Англия переживала огромные сдвиги в экономике. Крупные торговые связи с Фландрией и другими странами стали все больше вовлекать деревни в товарно-денежные отношения, это привело к ликвидации

барщинно-крепостнической системы в Англии.

«Во Фландрии народ живет переработкой нашей шерсти и без нее не может долго жить и должен погибнуть либо жить с нами в мире», - гласил один английский памфлет времен Столетней войны [3, с. 12].

Огромная часть шерсти вывозилась из Англии в Италию, флорентийские сукноделы очень ценили ее. В XIII-XIV вв. все больше стала развиваться собственная промышленность. Происходил рост английских городов, особенно Лондон, происходил все больше спрос на другие продукты сельского хозяйства: мясо, хлеб, молочные продукты, кожу и другие важные продукты.

К коммутации ренты привело то, что во многих манорах, где было очень мало пахотной земли и крепостных, велось товарное хозяйство, причем крестьяне и помещики были связаны с рынком. Поэтому и вводила коммутация ренты, то есть замена барщины и других натуральных повинностей на денежный оброк. Кроме всего этого, в манорах начал применяться наемный труд батраков, которые были малоземельными.

Дальнейшее развитие денежного хозяйства поспособствовало разложению английского крупного манора. Лорды, которые были все более заинтересованы в деньгах, находили все более выгодные для себя условия в замене барщины на денежный оброк, Некоторые лорды начали сдавать свою землю в аренду, не вели самостоятельно хозяйства, а взамен получали денежную ренту.

Результаты коммутации в первой половине XIV в. в некоторых районах барщины почти исчезла. В Северо-Западных районах Англии, а именно Котсуолд, а также в центре страны, где полным ходом процветало овцеводство, барщина уже не играла решающей роли. В остальных районах Англии, где процветало зерновое хозяйство, процесс коммутации шел намного медленнее, особенно в манорах, которые принадлежали духовным сеньорам, где наблюдалось усиление барщины.

Для Англии XIV в. было характерно распространение денежной ренты. Предыдущее маннориальное хозяйство стало распадаться; многие крестьяне освобождались и становились лично свободными, теперь у них была возможность покидать наделы, и спокойно уходить в город.

Для зажиточных крестьян коммутация являлась очень выгодным процессом. Лорды все больше захватывали пустые земли, тем самым стесняли крестьян, это являлось еще одной причиной недовольства крестьян [2, с. 134].

3. «Черная смерть» и ее последствия

Еще одной причиной являлась эпидемия чумы, обострившаяся в 1348 г. Называли ее «черная смерть», так называемая эпидемия унесла почти одну третью населения, в некоторых частях государства до половины населения. Крестьян не хватало, большинство выживших отказывались работать за прежнюю плату. Очень трудно было тем людям, которые очень давно использовали наемный труд и не способны были сами обрабатывать свою землю. В городах мастера в цехах начали жаловаться, что работники отказываются работать за прежнюю зарплату.

Тогда правительство Эдуарда III (1327-1377 гг.), в помощь дворянам и мастерам в цехах, решило издать указ 1349 г. ордонанс, согласно которому все взрослые от 16 до 60 лет, мужчины и женщины, которые не имели своей земли и не были заняты другой работой, которая дает им средства для проживания, должны были устраиваться на работу, которую им предлагали и за те деньги, которые им заплатят, то есть та плата, которая существовала до эпидемии чумы. После ордонанса 1349 г. начали выходить парламентские статуты 1351-1361 гг., которые устанавливали намного жестче наказания за отказ наниматься или уход с работы. Тех, кто нарушал установления ордонанса или статутов арестовывали и сажали в тюрьму, после забивали в колодки и клеймили раскаленным железом. Тех, нанимателей, которые платили больше установленной платы до «черной смерти» наказывали большим штрафом.

В дальнейшем эпидемия чумы под названием «черная смерть» привела к достаточно тяжелым последствиям, а именно к изменениям социального и экономического положения страны в истории. Большинство крестьян к тому времени являлись безземельными, которые нанимались на поля обрабатывать землю землевладельцев. После крестьяне переходить от одного землевладельца к другому, если тот ему заплатит больше. Правительство решило издать законы против «наглости и корыстолюбия» крестьян, теперь крестьяне не имели право уходить из своей деревни, если там были землевладельцы, которые предлагали им работу (за плату, установленную до эпидемии чумы). После этого крестьяне начали скрываться и сбегать из деревень, на что правительство отреагировало изданием закона о «сыске беглых крестьян», еще ко всему этому, были определены правила, по которым крестьянин мог уходить со своей земли, но только с письменным разрешением правительства. Многие исследователи считали это прямым закрепощением крестьян. Это было еще одной причиной для восстания. Д.М. Петрушевский назвал это «революцией растущих надежд» [4, с. 247].

4. Виклеф и лолларды

Восстание в 1381г. началось с некоторой идеологической подготовки. До начала восстания, в деревнях Англии стали появляться проповедники, они называли себя «бедными священниками». Они являлись ученика и последователями Самого знаменитого английского церковного реформатора Джона Виклефа.

Джон Виклеф (1320-1384), он был священником и одновременно являлся профессором Оксфордского университета, в 60-70-х гг. XIV в. он выступил с требованиями реформирования церкви. Его реформа состояла в том, что он отвергал учения средневекового католицизма о том, что церковь не может самостоятельно существовать без папы и что папская власть являлась выше королевской власти. Виклеф, стал доказывать, что папа не имеет никаких прав на получение дани с Англии.

«Король держит королевство непосредственно от бога, а не от папы», – заявлял Виклеф, так он пытался описать современное феодальное право. После он начал поднимать восстания против огромных земельных богатств церкви и порекомендовал власти провести секуляризацию церковных земель. Виклеф считал, что пест-

рота обрядового культа, это не подходит для церкви, он склонялся к усилению в проповеди богослужения. Он стал переводить библию на родной английский язык и, по его мнению, богослужение должно было проходить на национальном языке, а не на латинском, как это было принятой во всей средневековой Европе.

Выступления Виклефа имели очень большое идеологическое значение. Он был предшественником реформации в Европе, которые произошли в XVIв. Трактаты Виклефа играли огромную роль на политику страны. Во время Столетней войны отношение Англии стало очень враждебным, а именно когда авиньонские папы, находившиеся под влиянием французских королей, и они помогали правительству Франции в борьбе против Англии. Поэтому все выступления Виклефа были очень актуальны для того времени. При Эдуарде III в середине XIV в. был выпущен специальный парламентский статут, который запрещал обращаться к папе с апелляцией по судебно-церковным делам. В 70-х гг. правительство Англии решило отказаться выплачивать дань папе, которая еще со времен Иоанна Безземельного выплачивалась Риму. Власть была готова провести секуляризацию церковных земель, поскольку у страны не хватало средств для продолжения ведения войны с Францией. К тому времени церковные владения составляли одну треть всех земель страны [4, с. 247].

Последователей Виклефа в Англии называли лоллардами. Наиболее демократически настроенные из его учеников, так называемые «бедные священники», еще при жизни Виклефа придали его реформаторскому учению более радикальный, революционный характер. «Бедные священники» выступали резко против крепостничества в целом. Переходя из деревни в деревню, они вели пропаганду среди крестьян. Обрушивая громы и молнии против богатого высшего духовенства, а также и против светских феодалов - лордов, проповедники укрепляли в крестьянской бедноте убеждение в том, что земля должна принадлежать всем, поскольку «бог сотворил всех людей равными».

В деревнях часто повторяли ставшее крылатым выражение: «Когда Адам пахал, а Ева пряла, кто же тогда был дворянином?» Один из таких народных проповедников – Джон Болл особенно выделялся своими резкими нападками на феодалов. «Мои дорогие друзья, – говорил Болл, обращаясь к крестьянам, – дела в Англии никогда не пойдут хорошо до тех пор, пока все не будет общим, когда не будет ни вассала, ни лорда и все различия между людьми будут уничтожены, когда лорды перестанут быть господами над нами» [4, с. 267].

По приказанию архиепископа Кентерберийского Джон Болл был заключен в тюрьму. Восставшие в 1381 г. крестьяне освободили его из заключения. Джон Болл стал одним из вождей восстания.

Выводы. Таким образом, основными причинами восстания была тяжелая социально-экономическая обстановка в Англии, что было вызвано эпидемией «черной смерти», Столетний войной, «рабочим законодательством» и рядом других факторов. Также на начало подъема крестьян повлияли единовременные поголовные налоги, которые вводились с начала правления короля Ричарда II. Непосредственным же поводом для восстания послужили грубые действия одной из комиссий по расследованию преступлений, связанных со сбором налогов. Все вышеперечисленные причины послужили толчком к восстанию английского крестьянства под предводительством Уота Тайлера в 1381 г.

Список литературы

1. Гутнова, Е. В. Классовая борьба и общественное сознание крестьянства в средневековой Западной Европе XI-XIII вв. / Е. В. Гутнова. – Москва : Наука, 1984. – 324 с.
2. Косминский, Е. А. Классовая борьба в английской деревне в XIII-XIV вв. / Е. А. Косминский // Средние века. – Вып. 4. – Москва : Наука, 1951. – С. 227-239.
3. Косминский, Е. А. Проблемы английского феодализма и историографии средних веков / Е. А. Косминский. – Москва : Наука, 1963. – 456 с.
4. Петрушевский, Д. М. Восстание Уота Тайлера. Очерки из истории разложения феодального строя в Англии / Д. М. Петрушевский. – Москва, 1937. – 490 с.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глузман Н. А. Компетентностный подход как современная парадигма отечественного образования.....3
Глузман Н. А., Вознюк О.А. Формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов.....6
Глузман Н. А., Мягченкова А.Е. Характеристика интерактивных технологий в процесе обучени математики в начальных классах 8
Горбунова Н. В. Формирование методической компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации 11
Давкуш Н. В. Перспективы использования электронного обучения образовательной среде высшей школы 14
Давкуш Н. В, Можарова Е. Ю. Педагогические условия формирования гендерной идентичности детей дошкольного возраста 15
Давкуш Н. В, Павловская Н. К. Специфика процесса формирования информационной комптентности будущих учителей начальной школы.....17
Ежкова Н. С. Профессиональная культура будущего педагога: содержательный анализ 19
Зайцева В. А. Подготовка школьников к написанию проектных работ.....20
Колосова Н. Н. Формирование исследовательской культуры будущих воспитателей детей дошкольного возраста 22
Колосова Н. Н., Орлова Е. А. Диагностика уровня сформироанности здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста 25
Колосова Н. Н., Пашко О. В. Воспитание гуманности у детей в условиях дошкольного учреждения и семьи.....26
Мокрецова Л. А., Попова О. В. Реализация компетентностного подхода в системе непрерывного образования педагога 29
Мурованая Н. Н. Инновационная культура личности: характеристика понятия 34
Мурованая Н. Н, Слепченко Е.Л. Здоровьесберегающая компетентность будущего специалиста в области дошкольного образование: сущность и структура понятия.....36
Никифоров А. Е. Повышение двигательной активности у обучающихся младших классов о время учебного процесса 41
Пащенко В. Г. Как оздоровить, повысить работоспособность, трудоспособность, повысить производительность труда на 10-15% населения Крымского полуострова и всей Российской Федерации 43
Плотникова Е. Н. Нравственное воспитание младших школьников на уроках технологии 46
Пожидаева Т. В. Этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущего педагога начального образования.....49
Романов В. А. Компетентностный подход как инструмент интеграции профессиональной подготовки в мировое образовательное пространство 51
Романов В. А., Ушакова И. А. Профессиональная компетенция воспитателя ДОО 53
Рудыка Ю. П. Межполушарные связи, их формирование и влияние на интеллектуальное развитие ребенка.....55
Самойленко Н. Б. Профессиональный онлайн-преподаватель: проблемы и перспективы.....58
Сорвачева И. Д. Фоормирование гендерной компетентности будущих педагогов 60
Тяллева И. А. Формирование активной гражданской позиции как элемента социальных компетенций подрастающего поколения Республики Крым средствами образовательного туризма 62
Шпиталевская Г. Р. Ознакомление с художественными произведениями природоведческого характера как средсто формирования у младших школьников эстетической оценки 64
Шпиталевская Г. Р., Конивец В. В. Использование проектов в процессе ормирования читательской деятельности младших школьнков 68
Шпиталевская Г. Р., Соколова А. Э. Формирование орфографического навыка путем использования проблемного обучения 71

СЕКЦИЯ 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Барышева Е. И. Исследование морального сознания личности в контексте психологического здоровья общества.....73
Безносюк Е. В. Реализация компетентностного подхода в процессе изучения дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности».....75
Карпенко З. Р. Типы формирования этнической идентичности.....78
Ковалева А. В., Марусенко Е. А., Бранцева Н. К. Влияние СМИ на информационно-психологическую безопасность подростков 80
Красникова Т. В. Психологическое сопровождение младших школьников с нарушением письма и чтения.....84
Кубатина Ю. А. Формирование профессиональной компетентности психолога в рамках проблемы становления профессиональной идентичности специалиста 87
Раскалинос В. Н. Использование дистанционного обучения при изучении дисциплины «проектирование и экспертиза образовательных систем».....90
Симакова Э. С. Воспитательный потенциал современной семьи в зеркале семейной педагогики.....92
Фадеев В. И., Задорожный Н. С. Психологическая характеристика компонентов профессионального выгорания военнослужащих ВКС РФ.....94
Фадеева М. В., Челоусова К. В. Критерии и показатели оценки результативности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в начальной школе 99
Филимонов С. П. Компетентностный подход в системе профилактики экстремизма среди старших школьников. 102
Хитрова А. В. Проблема выбора профессиональных компетенций в соответствии с реализацией ФГОС 3++. 104
Шайкина Е. А. Способы нейтрализации информационного воздействия на сознание студента.....106
Барановская А. В. Профессиональное выгорание руководителей образовательных организаций как предмет исследования.....108
Белецкий М. В. Специфика развития межэтнической толерантности в старшем школьном возрасте 110
Бодюл А. В. Одаренность как психолого-педагогическая категория 112
Бортничук Д. С. Специфика деятельности социального педагога по формированию активной жизненной позиции старше-

классников....114
Бурганова Е. Р. Детерминанты формирования суицидального поведения подростков....115
Власьян Е. А. Сущность и характеристика конструктивного взаимодействия подростков....117
Дзюбан Ю. Ю. Самоконтроль как предмет психолого-педагогических исследований....119
Ильницкая В. Г. Подростковая агрессия: причины и условия возникновения....121
Карпенко А. А. Формирование экологической культуры в условиях начальной школы....123
Клименко С. С. Содержание деятельности социального педагога с замещающими семьями....125
Литвин Р. В. Сущность коррекционной деятельности социального педагога в школе....127
Махнакова Н. А. Особенности организации досуговой деятельности детей дошкольного возраста в условиях временного коллектива....129
Мельник А. А. Особенности адаптации младших школьников к обучению....131
Можаровская К. А. Анализ деятельности комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по профилактике правонарушений несовершеннолетних....132
Молчанова А. А. Диагностика уровня сформированности конфликтологической компетентности подростков....135
Моргун Т. И. Сущность и структура гражданского поведения старшеклассников....138
Сергеева Д. С. Критерии, показатели и уровни сформированности безопасного поведения детей дошкольного возраста в социальной среде....140
Яковченко В. Е. Особенности реализации технологии социально-педагогической деятельности в учреждениях пенитенциарной системы для несовершеннолетних....143

СЕКЦИЯ 3.
СОВРЕМЕННОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ЛИНГВИСТИКА, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ЛИНГВОДИДАКТИКА

Аветисян Л. М., Аджигеряева С. Э. Символизм в творчестве Ш. Бодлера....146
Акимов Э. Б. Шекспировский «гробовщик» Пушкина....147
Боровски М. Мотив двойничества в творчестве Ф. М. Достоевского....149
*Бузинская Я. М. А*спекты структуризации содержательной стороны образовательного материала по английскому языку в высших учебных заведениях....154
Герасимчик А. О., Пигнастая Д. Г. Жанровые особенности анекдотов....156
Дубинина Т. Г. Образ Кати Локтевой в структуре сюжете романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»: в помощь студенту-филологу....158
Дудинова Н. А., Василенко А. А. Элементы акмеизма в поэзии О. Э. Мандельштама....160
Каменская И. Б., Дудукало А. О. Эпистемология категории «концепт» в лингвокоцетопологии....162
Каменский А. И., Каменский С. А. Организация обучения средних школьников иноязычной монологической речи....166
Картавая Ю. К., Пепеляева Е. А. Эргонимика: к проблеме исследования....168
Литвиненко Л. А. Урбанонимы Евпатории со сферой-источником «социальная деятельность»....170
Нагель О. В., Сулейманова Г. А. кызы. Коммунальный перевод и перевод документации как объекты изучения будущих переводчиков....172
Осокина Е. А. Скрытые возможности лингвистической статистики: парные свойства и лингвопсихологические этюды по «женской теме» у Достоевского....174
Падун Т. В., Кондрашкина И. В. Авторские неологизмы в романе Дж. Р. Р. Мартина «Игра престолов»....179
Петренко Н. А., Король Т. В. Творчість Марка Вовчка та Ольги Кобилянської в контексті української феміністичної літератури другої половини XIX – початку XX ст. 182
Печурова Е. А. Славянизмы в поздней прозе Л. Н. Толстого (лексико-семантический аспект)....185
Сигова Е. В., Джелилева Х. Д. Значение и функции хронотопа в художественном произведении....187
Шалацкая К. В. Лингводидактические основы формирования ономастических знаний будущих учителей начальных классов....189
Шалацкая Т. П., Халик О. В. Комедии Ж. Б. Мольера в контексте французской драматургии XVII века....190
Шалина М. А., Мусаелян А. С. Символическая дихотомия «Своё / Чужое» в повести В. Г. Распутина «Живи и помни»....193
Шевченко А. Н., Гончарук О. С. Обращение как средство установления контактов в эпистолярном жанре С. Есенина....195
Адамчук А. А. Особенности хронотопа литературного дискурса....198
Бариленко А. А. Функционирование сложноподчиненных предложений в романе А. Толстого «Аэлита»....200
Видакас Е. А. Понятие концептосферы художественного произведения....201
Горюнов В. В. Метаморфоза женщины в позднем творчестве Гайто Газданова....202
Давыдова Д. С. Паремии в фольклорном наследии В. И. Даля....204
Даніліна О. О. Лексико-семантичні групи демінутивів у повісті Г. Ф. Квітки-Основ'яненка «Маруся»....206
Дьякова Е. И. Фигуры, построенные на основе контраста, в русских пословицах и поговорках....208
Загарина Я. А. Технология реализации коммуникативно-креативного аспекта на уроках литературы....210
Зубрей Д. Э. Стилистические особенности изучения отвлеченной лексики русского языка....213
Ислямова Н. Л. Способы создания женских образов в раннем творчестве Ф.М. Достоевского....214
Исмаилов А. Ф. Функционирование хронотопа в рассказе Джона Чивера «Образованная американка»....216
Качалкин Ю. В. Алеша Карамазов и «Русские мальчики»: на пути поисков истины....218
Коваленко С. А. Женское и мужское как символические категории....221
Коляда Т. А. Проблема общественного предназначения женщины в трактовке Жорж Санд....224
Копатько А. И. Имена существительные-диалектизмы в романе М. А. Шолохова «Тихий дон»....225
Котюшко В. А. Организация системы упражнений по обучению старших дошкольников иноязычной монологической речи средствами игровых видов деятельности....227
Кривонос К. Л. Концепт времени в сонетах и пьесах У. Шекспира....228
Кузнецова В. Л. Христианские мотивы в жанре фэнтези....230
Кулинич Н. С. Структурно-грамматические модели фразеологизмов в сказках В. И. Даля....232
Липова Д. В. Мотивация флорономенов....233
Литвиненко В. С. Тенденции передачи стилистической конвергенции в переводах лимериков Э. Лира....235
Мазепа Е. М. Экспликация ключевых концептов романа Э. Берджесса «Заводной апельсин» в образе главного героя....238

Махина В. В. Особенности концепции земной любви в рассказах цикла «Темные аллеи» И. А. Бунина 239
Мирошниченко Н. С. Фрейм восстановление и глагол to revive как одна из лексических единиц, активизирующая данный фрейм в современном английском языке 242
Муждабаева П. И. Функциональный анализ просторечных слов в повести Н. В. Гоголя «Сорочинская ярмарка».....243
Никифоренко А. А. Организация обучения младших школьников иноязычной диалогической речи средствами обучающей игры 246
Нурсеїтова С. Б. Функціонально-стилістична роль екзотизмів у романі П. А. Загребельного «Роксолана» 247
Петрова А. А. Структурные типы эпитетов в поэзии С. Есенина.....249
Пигнастая Д. Г. Специфика «женского письма» 251
П'ятковська А. О. Функціональне навантаження топонімів у романі П. Загребельного «Диво».....253
Работникова А. В. Роль учебно-речевой ситуации в создании потребности младших школьников в иноязычном речевом общении.....256
Ремешивская Е. А. Методическая организация серии игровых упражнений на освоение иноязычной диалогической речи дошкольниками 257
Ризаева Н. Р. Структурно-грамматическая типология фразеологизмов (на материале рассказов А. П. Чехова).....259
Сіденко С. О. Лексичне наповнення метафоричних структур І. Драча 261
Спицына Р. О. Понятие и особенности ономастической лексики.....263
Степанова А. Д. Поэтика детективного романа 265
Стреляева А. А. Феномен «Подполье» в научной рецепции 266
Стринжа Т. А. Контрастема как смысловая единица противопоставления 269
Стуга И. О. Специфика хронотопической организации романа Дж. Апдайка «Кентавр».....271
Ткаченко И. А. Особенности адаптации русского текста в инокультурной среде (российская и английская театральные постановки пьесы А. П. Чехова «Дядя Ваня») 274
Ткаченко Т. С. Фитонимы в фольклорных текстах как отражение ментальности 275
Трофименко С. Г. Проблематика романа О. Хаксли «О дивный новый мир» 277
Турчанинова Е. Е. Особенности речевого этикета в персидском языке как неотъемлемая часть при изучении языка и культуры Ирана.....278
Фадеева Н. С. Звуковые повторы в поэзии О. Э. Мандельштама 284
Шаповалов Н. В. Поняття «термін» у військовій і морській терміносистемі 285
Шелест Т. А. Функционально-стилистические особенности антропонимов в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» 286
Штокаленко А. А. Архетипические черты героев русских народных сказок 288

СЕКЦИЯ 4
ДНИ ИСТОРИИ В ЕВПАТОРИЙСКОМ ИНСТИТУТЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Ануфриенко А. А. Педагогическое образование и совесть 291
Болкунов И. А. Проблемы оценки качества образования 293
Долецкая С. В. Проблема выбора темы научного исследования обучающихся направления подготовки «История» 295
Ивлева Я. А. Особенности изучения историко-теоретических дисциплин обучающимися направления подготовки «История».....297
Мурадасылова Ш. М. Массовые открытые онлайн курсы: проблемы и перспективы использования 299
Скрябина Т. О. Педагогические методы, приемы и средства народного воспитания детей восточных славян.....301
Баглай А. В. Выдающиеся педагоги эпохи Петра Великого 303
Баталова Д. Э. Деятельность бахчисарайского государственного дворца-музея по возрождению декоративно-прикладного искусства крымских татар 307
Вазина М. Н. Некоторые аспекты истории повседневности в работах Ф. Броделя 309
Василенко Д.В. Демографические процессы в Бахчисарае во второй половине XIX – начале XX вв. 311
Габриелян И. И. Евпатория в начале XX века.....314
Гамянина Е. С. Причины возникновения и роль скопческой секты в развитии православного общества.....316
Гейвич Е. С. Дифференцированный подход в обучении одаренных детей на уроках истории 318
Городничина В. С. Вклад выдающихся политических деятелей в развитие курорта в Евпатории.....320
Кадырова Г. Л. Выдающиеся художники киммерийской школы живописи.....322
Кочетков А.В. Устройство городской думы Евпатории 1900-1917 гг.....324
Малышев С. Р. Самобытность народов Карибского бассейна в период экспедиций Христофора Колумба.....326
Марценко В. В. Политическая борьба вокруг проблемы отказа от изоляционизма в начальный период второй мировой войны (1939-1941 гг.).....327
Меджитова Р. И. Становление и основные этапы развития женского движения в Российской империи.....330
Назаренко Н. В. Методы борьбы с коррупцией при Петре I 333
Низовцев Б. А. Евпаторийский период творчества скульптора А. Е. Шмакова 335
Панейкина Ю. Ю. Творчество Клода Моне и Эдуарда Мане 337
Сабуркин О. Д. Основные идеи философии суфизма.....339
Соловарь Е. О. Архиепископ Крымский и Симферопольский Лука (В. Ф. Войно-Ясенецкий) – соотношение науки и религии.....341
Токарь А. Ю. Обычаи и традиции Крымского гарема.....344
Ужва А. А. Модернизация танка т-34 в годы второй мировой войны 345
Хантемирова Л. Р. История музея религий и атеизма в мечети Джума-Джами 348
Чурпита В. А. Положение английского крестьянства во второй половине XIV века 349

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Материалы V Всероссийской научно-практической конференции

12-13 апреля 2018 года

Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 41,39. Тираж 150 экз.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТИПОГРАФИЯ «АРИАЛ».
295015, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru

Отпечатано с оригинал-макета в типографии ИП Бражникова Д.А.
295053, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Оленчука, 63,
тел. +7 978 71 72 902, e-mail: braznikov@mail.ru