



Дата выхода: 31.03.2020 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 2(31) 2020

Учредитель:
**Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

**Зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство Эл № ФС77- 60273
от 19 декабря 2014 года**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Бородина Т.С. – главный редактор
Караваева А.С. – редактор
Спиридонова О.И. – дизайнер

**strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88**

СОДЕРЖАНИЕ

Биологические науки

- МАРИНИНА М.Г., КАЛЯКИНА Е.Н. Изучение особенностей кратковременной
памяти школьников разных профилей обучения 6

География

- ОЗЕРИНА И.А. Зонирование туристско-рекреационных ресурсов Калачевского района
Волгоградской области 9

Исторические науки

- ОСИПОВ Н.А. Украинцы Нижнего Поволжья 16
РОМАНОВА И.А. Образ женщины в нацистской пропаганде 21

Педагогические науки

- БЕКЕСОВА Д.Е. Методика развития речи младших школьников в процессе анализа
языковых особенностей детских художественных произведений 25
ДАДАЯН К.А. Методика изучения лингвистических особенностей загадок на уроках
русского языка в начальной школе 29
ДУБРОВЧЕНКО А.С. Особенности использования уроков ОБЖ в патриотическом
воспитании старшеклассников 33
ЕРОНТАЕВА Т.В. Исследование взаимосвязи коммуникативной компетентности
и самооценки подростков 36
ИВАНЧЕНКО Л.С. Методика обучения учащихся основам парикмахерского искусства
в системе технологической подготовки 40
КРАПИВИНА М.С. Использование глог-технологии на уроках литературы
в старших классах 44

КРАСНИКОВА А.А., КОРОБЕЙНИКОВА Е.И. Ценностно-смысловые установки современных студентов как ориентир для выработки стратегии формирования учебной мотивации на занятиях физической культурой	48
ЛУКАШОВА П.Н. Формирование активной жизненной позиции подростков средствами проектной деятельности	52
ОГАР А.Н. Лингвистические и методические подходы к изучению лексической многозначности и омонимии на уроках русского языка в начальной школе	57
ПРИСЯЧЕВА О.С. Особенности форм, методов, приёмов формирования профессиональной культуры современного педагога	61
ЧЕРНОВА Л.И. Использование технологии подкастов при обучении аудированию на уроках иностранного языка	67
ШУЛЬГА Е.А. Условия реализации модели воспитывающей среды как фактор модернизации подготовки вожатских кадров	74



Право

ЮДА А.М. Нормативно-правовое регулирование деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа	81
---	----



Психологические науки

МОРОЗОВ А.И. Рефлексивная позиция в структуре академической компетентности студентов	85
ЦЫНОВКИНА С.А. Проблема тревожности в жизни подростка	91



Физическая культура и спорт

ГЛУХАНИЮК В.В. Мониторинг физической подготовленности обучающихся основного общего образования	95
--	----



Филология

АВАКЯН Г.Г. Особенности языка испанских спортивных статей с точки зрения средств речевой выразительности на примере материалов спортивной газеты “Marca”	100
БЕРЕЗКИН Н.А. Образ главного героя и способы его создания в повести В.С. Маканина «На первом дыхании»	104
БЕРЕЗКИН Н.А. Стихотворные переложения (липограммы) как прием работы учащихся на уроках литературы	108
ГОЛУБЕВА О.В. Жанровая специфика в романе Изабель Альенде «Дом духов»	112
ГЮЛЬАМИРОВА А.С. Невербальные средства выражения утешения в испанском языке	116
ЗАКИРОВА Е.В. Лексические особенности спортивного комментария на испанском языке	121
ЗЕНЧЕНКО В.И. Имена-глобализмы в восприятии носителей русского языка: экспериментальное исследование	124
КОРОБЕЙНИКОВА Ю.И. Функции речевого перебива в политической коммуникации	127
МАЧЕЕВА Е.Е. Методика проведения сравнительного анализа рассказа И.А. Бунина «Грамматика любви» и одноименного кинофильма Л. Цуцульковского на уроке литературы в старших классах	131
МЕЙСТЕР Г.И., ВОЛОКИТИНА О.А. Особенности современного русского диалекта: на примере говоров сел Ольховского района	134
РУДЕНКО Д.А. Предсказание в политическом дискурсе	138
УТЕШЕВА А.Р. Структура и функции фразеологизмов в произведениях Бориса Петровича Екимова	142
ФЕДОРОВА Е.А. Установление межпредметных связей литературы и музыки в процессе анализа стихотворения Ф.И. Тютчева «Зима не даром злится...» в шестом классе	145
ХРАМУШИНА О.С. Особенности функционирования метаплазмов в современной русской поэзии	149
ЯГОТИНЦЕВА В.Ю. Анафора, эпифора и синтаксический параллелизм как компоненты идиостиля Биргит Вандербеке	153



Философия

ДАЩИНСКИЙ В.В. Человек между дедлайном, авосем и Kairos-ом	158
--	-----



Экономические науки

ВИНОКУРОВА В.Г. Современная информационная среда развития экономики России	164
ВОРОНИНА М.А. Туризм россиян в постсоветских странах Закавказья	168
ИВАНЧЕНКО Л.С. Организация процесса обслуживания на предприятиях индустрии красоты	172

Биологические науки

УДК 572

М.Г. МАРИНИНА, Е.Н. КАЛЯКИНА

(*mashmarinin@yandex.ru, liza.kalyakina.2000@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Проведено исследование показателей различных видов кратковременной памяти у школьников разных профилей обучения. Выявлены достоверные отличия значений объема слуховой памяти у школьников «гуманитарного» профиля и качества зрительной памяти у обучающихся «естественно-математического» профиля обучения.

Ключевые слова: зрительная память, слуховая память, наглядно-образная память, логическая память, кратковременная память, школьники, профиль обучения.

В настоящее время развитие науки, расширение человеческих контактов, цифровизация различных сфер жизни людей приводят к необходимости запоминания и обработки больших массивов информации, необходимых для успешной деятельности человека.

Память – это процесс восприятия, сохранения и воспроизведения информации [2]. Память обладает различными особенностями, которые определяют индивидуальные различия в процессах запоминания.

У каждого человека существуют разные виды памяти, и вместе с тем наиболее характерный для человека тип памяти. Определённые виды памяти формируются в зависимости от различных видов деятельности людей. Важным фактором индивидуального развития памяти является деятельность, поэтому у школьника формируется тот вид памяти, который отражает специфику профиля его обучения [Там же].

Кроме того, известно, что левое (логическое) полушарие отвечает за такие виды деятельности, как речь, чтение, письмо, счет, а также решение задач, требующих применения логики. Таким образом, левое полушарие ведаёт рациональным, аналитическим, вербальным (логическим) мышлением и способом запоминания информации. Правое же полушарие имеет прямое отношение к образному, синтетическому, «целостному» восприятию действительности, без ее дробления. Таким образом, правое полушарие ведаёт интуицией, наглядно-образным мышлением и памятью [1]. Выбор профиля обучения зависит от психофизиологических особенностей человека, способа мышления и запоминания информации, что обеспечивает успешность освоения учебного материала.

В связи с этим, интересным представляется изучение особенностей различных видов кратковременной памяти школьников в зависимости от профиля обучения.

Исследование проводилось в МОУ «Гимназия № 6 Красноармейского района Волгограда». В исследовании приняли участие 40 учащихся 11 классов, разных профилей обучения: «гуманитарного» и «естественно-математического», в возрасте 16–17 лет, пол – мужской и женский.

Для измерения объема и качества кратковременной памяти использовались общепринятые методики. Были исследованы зрительная и слуховая кратковременная память на числа с расчетом коэффициента запоминания, объем логической памяти определялся по запоминанию 10 пар слов. При исследовании наглядно-образной памяти необходимо было запомнить и зарисовать фигуры в квадратах.

Обработка полученных результатов была произведена методами математической статистики.

Исследования разных видов кратковременной памяти школьников выявили следующие ее особенности. Объем зрительной и логической памяти имеют практически одинаково высокие значения у обучающихся обоих профилей обучения ($9,33 \pm 0,25$ и $9,78 \pm 0,13$; $9,00 \pm 0,41$ и $9,33 \pm 0,22$ соответственно), достоверные различия отсутствуют. Вероятно, это связано с необходимостью запоминать боль-

шой объем зрительной и словесной информации, использования наглядного материала при изучении дисциплин естественнонаучного цикла и гуманитарного циклов.

Что касается слуховой памяти выявленные показатели достоверно выше у школьников «гуманитарного» профиля обучения в сравнении с «естественно-математическим» ($8,77 \pm 0,33$ и $7,11 \pm 0,48$ соответственно) ($P < 0,01$) (табл. 1).

Таблица 1

Показатели объема кратковременной зрительной, слуховой и логической памяти школьников «гуманитарного» и «естественно-математического» профиля обучения (усл. ед.)

Виды памяти	Объем зрительной памяти (усл.ед.) $M \pm m$	Объем слуховой памяти (усл.ед.) $M \pm m$	Объем логической памяти (усл.ед.) $M \pm m$
Профили обучения			
«Гуманитарный»	$9,33 \pm 0,25$	$8,77 \pm 0,33$	$9,00 \pm 0,41$
«Естественно-математический»	$9,78 \pm 0,13$	$7,11 \pm 0,48^{**}$	$9,33 \pm 0,22$

Примечание. $^{**}P < 0,01$

Качество памяти определяется по количеству символов записанных по порядку. По данному показателю были получены следующие результаты. Качество зрительной памяти оказалось достоверно выше у школьников «естественно-математического» профиля обучения в сравнении с «гуманитарным» ($8,85 \pm 0,35$ и $7,70 \pm 0,42$ соответственно) ($P < 0,05$). Сравнительный анализ качества слуховой памяти не выявил достоверных различий. Значения у обучающихся обоих профилей практически одинаковые ($4,25 \pm 0,36$ и $4,44 \pm 0,57$) (табл. 2).

Таблица 2

Показатели качества кратковременной зрительной и слуховой памяти школьников «гуманитарного» и «естественно-математического» профиля обучения (усл. ед.)

Виды памяти	Качество зрительной памяти (усл.ед.) $M \pm m$	Качество слуховой памяти (усл.ед.) $M \pm m$
Профили обучения		
«Гуманитарный»	$7,70 \pm 0,42$	$4,25 \pm 0,36$
«Естественно-математический»	$8,85 \pm 0,35^{*}$	$4,44 \pm 0,57$

Примечание. $^{*}P < 0,05$

Результаты исследования наглядно-образной памяти мы оценивали исходя из уровня развития данного вида памяти. В связи с этим, все школьники были разделены на группы, имеющие высокий, средний, низкий и очень низкий уровень.

Анализ исследования наглядно-образной памяти показал, что обучающиеся «гуманитарного профиля» 30% имеют высокий, 35% – средний, 20% – низкий и 15% – очень низкий уровень развития памяти. Школьники «естественно-математического» профиля имеют следующие результаты: 22,2% – высокий, 38,8% – средний, 38,8% – низкий уровень, очень низкого уровня выявлено не было (табл. 3). В целом, можно сказать, что наглядно-образная память у обучающихся «естественно-математического» профиля лучше развита.

Таблица 3

Распределение школьников «гуманитарного» и «естественно-математического» профиля обучения по уровням развития наглядно-образной памяти (%)

Уровень развития памяти	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий	Очень низкий уровень
«Гуманитарный»	30	35	20	15
«Естественно-математический»	22,2	38,8	38,8	0

Таким образом, школьники обоих профилей обучения имеют высокие значения объема зрительной и словесно-логической памяти, что обусловлено необходимостью запоминать большое количество наглядного и словесного материала на практических занятиях при изучении предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов. Хорошо развитая слуховая память у школьников «гуманитарного» профиля связана с активным использованием слухоречевой памяти. Использование на занятиях по биологии, химии, физике большого и разнообразного наглядного материала обусловило ее лучшее развитие у обучающихся «естественно-математического» профиля.

Литература

1. Зимин О.А. К вопросу о развитии памяти // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2015. № 18. С. 39–45.
2. Маринина М.Г., Алешина Л.И., Федосеева С.Ю. Изучение объема разных видов кратковременной памяти студентов ВГСПУ // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2015. № 8(42). С. 138–141. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1449495611.pdf> (дата обращения: 09.03.2020).
3. Смирнов В.М., Будылина С.М. Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность. М.: ACADEMIA, 2004.
4. Трмасова В.А. Особенности кратковременной памяти у студентов 1 курса клинической психологии с различным типом доминирующей перцептивной модальности // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XLVII Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10(47). URL: <https://sibac.info/studconf/hum/xlvii/63366> (дата обращения: 09.03.2020).

MARIYA MARININA, ELIZAVETA KALYAKINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

STUDY OF THE PECULIARITIES OF SCHOOLCHILDREN'S SHORT-TERM MEMORY OF DIFFERENT EDUCATIONAL PROFILES

The article deals with the research of the indicators of the different kinds of the short-term memory of schoolchildren of different educational profiles. There are revealed the verifiable differences of the significance of the aural memory volume of the schoolchildren of the humanitarian profile and the quality of the visual memory of the schoolchildren of the natural and mathematical profile.

Key words: *visual memory, aural memory, visual-image memory, logical memory, short-term memory, schoolchildren, educational profile.*

Географические науки

УДК 338.46

И.А. ОЗЕРИНА

(ozarina.m@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЗОНИРОВАНИЕ ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ КАЛАЧЕВСКОГО РАЙОНА ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Представлены результаты оценки и зонирования разнообразных туристско-рекреационных ресурсов на территории Калачевского района Волгоградской области по фактору их наличия, развитости и характеру использования.

Ключевые слова: зонирование, туристско-рекреационные ресурсы, сельское и городское поселение, туристско-рекреационная привлекательность, культурно-исторические достопримечательности, природные ресурсы.

Развитие туристско-рекреационной индустрии является приоритетным направлением развития экономики как на уровне государства, так и на уровне регионов, городских и сельских администраций. Необходимость изучения туристско-рекреационного комплекса отражена в Федеральной целевой программе «Развитие внутреннего и въездного туризма» [8], «Стратегии социально-экономического развития Южного федерального округа» [7] и, особенно, в долгосрочной областной целевой программе «Концепция развития внутреннего и въездного туризма в Волгоградской области» [5].

В свете региональной политики развития туризма на территории Волгоградской области опыт зонирования отдельно взятого района перспективен и интересен. На основе полученных данных, а также на основе зонирования остальных районов Волгоградской области можно получить комплексное детальное зонирование области по степени обеспеченности туристско-рекреационными ресурсами для того, чтобы выявить территории с разной степенью обеспеченности и развитости туристско-рекреационных ресурсов.

Рекреационное зонирование представляет собой разделение территории по признакам наличия, развитости и характеру использования разнообразных туристско-рекреационных ресурсов. По мнению А. Ю. Александровой, на развитие и использование территорий (мест отдыха) наибольшее влияние оказывают следующие требования: природно-климатическая привлекательность; наличие культурно-исторических достопримечательностей; туристско-рекреационная инфраструктура (гостиницы, отрасли питания и т. п.); транспортная доступность [1].

При зонировании использовался системно-структурный подход: муниципальный район – сельская администрация в границах поселений.

На уровне мира и отдельно взятых стран такого рода зонирование достаточно популярно. Территория России в свое время была прорайонирована по плотности рекреационных учреждений и обеспеченности рекреационных ресурсов. Есть пример рекреационного зонирования территории Калининградской области (А.В. Гапанович) [4], зонирование туристско-рекреационных ресурсов Ставропольского края (А.В. Батуров) [2], оценки туристско-рекреационного потенциала Волгоградского Заволжья (Т.Н. Буруль) [3]. Однако Калачевский район Волгоградской области по степени наличия и развития туристско-рекреационных ресурсов зонировался впервые.

Район образован в 1951 г. Районный центр – город Калач-на-Дону. Расстояние до Волгограда – 85 км. Граничит с Суrowsикинским, Октябрьским, Светлоярским, Клетским, Иловлинским рай-

* Работа выполнена под руководством Буруль Т.Н., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

онами и Волгоградом. Через территорию района проходят важные железнодорожные, водные и автомобильные пути. ОАО «Калачевский порт» является южной частью девятого международного транспортно-коридора с выходом к странам Каспийского моря. 76,3% дорог общего пользования имеют твердое покрытие. Все районные административные центры соединены с районным центром дорогами с твердым покрытием.

Площадь района составляет 4,22 тыс. км², проживает на территории района 62 тыс. человек, плотность населения – 16 чел./км². Калачевский район включает 12 муниципальных сельских поселений (представлены 46 сельскими населенными пунктами) и один административный центр – город Калач-на-Дону. Наиболее крупные поселения района – поселки: Береславка, Ильевка, Пятиморский, Крепинский, Прудбой, Волгодонский, Комсомольский, Октябрьский; станица Голубинская; хутора: Логовский, Ляпичево; село Мариновка и др.

Несмотря на преимущественно сельскохозяйственную специализацию района, в последнее время на территории активно развивается туризм и рекреация. Особенности размещения и степени развития объектов туризма и рекреации в пределах Калачевского района и посвящено данное исследование.

Калачевское городское поселение занимает площадь 18 км². Районный центр Калач-на-Дону находится в 85 км к западу от Волгограда на левом берегу северной части Цимлянского водохранилища, в 9 км выше входа в Волго-Донской судоходный канал. Городское поселение расположено в центре Калачевского района, на западе протекает река Дон. Территория имеет равнинный рельеф, развитую транспортную систему (автомобильный, железнодорожный, водный транспорт).

Около города Калач-на-Дону расположен ботанический памятник природы «Грушевая балка», имеется Голубинский песчаный массив с ландшафтами барханных комплексов и заболоченных котловин. На острове Шульман Цимлянского водохранилища находятся курганы эпохи бронзы и раннего железного века. Живописные места отдыха на берегах Дона. Славятся рыбные рынки с донской рыбой. Леса представлены дубравами, сосновыми борами с грибами и ягодами. Казачий край с сохраняющимися традициями.

В городе множество памятников, отражающих боевые события Великой Отечественной войны: памятник танку Т-70, стела, посвященная защитникам города и другие военно-исторические памятники. Также в городе функционирует краеведческий музей, городская филармония, студия звукозаписи, театр кукол «Волшебный фонарь».

На территории г. Калач-на-Дону представлен достаточно широкий спектр гостиниц: от бюджетных (хостелов) до комфортных отелей, также можно найти апартаменты для проживания.

Факторами, которые могут снижать туристско-рекреационную привлекательность городского поселения, являются частые пожары, особенно в летний период, наиболее привлекательный для туризма и рекреации.

Береславское сельское поселение занимает площадь 291,152 км². Расположено в юго-восточной части Калачевского района на южном берегу Береславского водохранилища в системе Волго-Донского канала.

В состав сельского поселения входит поселок Береславка он же является административным центром и поселок Отделения № 2 совхоза «Волго-Дон». По территории поселения проходят автомобильные дороги регионального и местного значения. В восточной части поселения расположено Береславское водохранилище. Больших площадей лесных насаждений здесь нет, есть только небольшие сады преимущественно вблизи населенных пунктов.

На территории поселения имеются памятники истории: памятник Ленину, Братская могила советских воинов, погибших в дни Сталинградской битвы, Могила Неизвестного солдата.

Неблагоприятными факторами развития этой территории является частые ежегодные пожары, особенно в восточной и северной части поселения.

Бузиновское сельское поселение. Расположено в 55 км юго-западнее г. Калача-на-Дону. Площадь 325,7 га. В черте поселения находятся 3 хутора: х. Бузиновка, х. Степанёвка, х. Ярки-Рубёжный.

По территории проходят автомобильные дороги местного значения.

Село Бузиновка существует уже более 300 лет, потому на территории поселения встречаются курганы, существует признание, что они до сих пор хранят много золота.

По территории протекает река Донская Царица. Больших площадей лесов здесь нет.

Голубинское сельское поселение расположено на правом берегу реки Дон, граничит с севера с Клетским и Иловлинским районами, с запада – с Суворовкинским районом.

На территории поселения находятся множественные лесные насаждения, что объясняется его географическим положением, по территории проходят автомобильные дороги регионального и местного значения, с севера омывается водами реки Дон, а также по территории протекает река Большая Голубая.

Общая площадь – 62075,15 га, из них сельхозугодий – 58309,95 га. В состав Голубинского сельского поселения входит 6 населенных пунктов: станица Голубинская, хутор Малооголубинский, хутор Большенабатовский, хутор Евлампиевский, хутор Голубинский, хутор Осинковский.

На территории поселения есть дом культуры, 11 памятников погибшим войнам в годы Великой Отечественной войны.

Почти все домики в станице Голубинской – небольшие частные домовладения. Однако есть здесь и архитектурная достопримечательность – Свято-Никольский храм, построенный в лучших традициях русского зодчества.

Территория этого сельского поселения благоприятна для осуществления здесь активной рекреации.

Зарянское сельское поселение располагается в северо-восточной части Калачевского района, включает в себя два поселка: Пархоменко и Заря. В восточной части поселения располагается Варваровское водохранилище.

По территории проходят дороги местного значения. Расстояние от районного центра 65 км по асфальтовой дороге.

На территории поселения расположены Пархоменские районные электросети (РЭС) и шлюз № 10 Донского водораздельного гидроузла.

Территория поселения в летний период очень часто подвергается масштабным пожарам.

Ильевское сельское поселение находится на пересечении границ сельского поселения Пятиизбянское и Калачевского городского поселения. Расстояние до Волгограда – 70 км. По территории проходят автодороги местного значения. Состоит из четырех населенных пунктов: поселки Ильевка и Пятиморск, хутора Рюмино-Красноярский и Камыши.

Поселок Пятиморск в последнее время оспаривает лидерство по привлечению туристов у Калача-на-Дону. Преимущества этого поселка уже начинаются с географического положения: он расположен восточнее Калача-на-Дону и, соответственно, находится ближе к Волгограду, откуда в основном и осуществляется большая часть экскурсий. Гостиничный комплекс в Пятиморске представлен слабо. Есть гостиница в с. Ильевка (недалеко от Пятиморска), можно найти частные апартаменты в поселке. Это, наверное, одно из будущих направлений по развитию туристско-рекреационного комплекса района [6].

С позиции разнообразия культурно-исторических ресурсов поселок Пятиморск представлен очень хорошо: есть музей истории Волго-Донского судоходного канала, расположен последний 13 шлюз Волго-Донского судоходного канала с памятной аркой и барельефами скульптора Мотовилова, на берегу канала находится один из интереснейших памятников – монумент «Соединение фронтов» скульптора Е.В. Вучетича.

Современным популярным культурным объектом на территории Пятиморска стал парк с зонами для пешеходных прогулок с интересными памятниками.

Также в Пятиморске есть пристань, можно заказать водные прогулки. Недалеко от пристани Пятиморска располагается бывший плавающий храм святителя Иннокентия. Храм – действующий, и до 2011 г. действительно ходил по реке, совершая службы в населенных пунктах Волгоградской области.

Природные особенности поселения так же уникальны – река Дон, образующая на территории района живописную излучину, меловые горы, высотой до 100 метров, выходы родников и источников, уникальное природное образование – Голубинские пески.

Пожары на этой территории отмечаются не так часто.

Крепинское сельское поселение расположено на северо-востоке Калачевского района, на границе со Светлоярским муниципальным районом. Расстояние от районного центра – 80 км по асфальтированной дороге. Также в состав Крепинского сельского поселения входят населенные пункты: поселки Белоглинский и Овражный, хутор Братский.

На территории поселения осуществляется выращивание зерновых культур, поэтому лесные объекты представлены, в основном, лесополосами. По территории протекает река Ерик. Пожары на территории поселения редки.

Логовское сельское поселение расположено в юго-западной части Калачевского района и граничит: на севере – с Ляпичевским сельским поселением; на юге – с Октябрьским районом; на востоке – с Крепенским сельским поселением; на западе омывается Цимлянским водохранилищем.

На территории поселения расположено три населенных пункта. Промышленность отсутствует, что благоприятно влияет на экологическое состояние поселения. Как и многие поселения Калачевского района преобладающим сектором является сельское хозяйство, остальная территория занята естественной растительностью.

Центром *Ляпичевского сельского поселения* является хутор Ляпичев, кроме него сюда входят: поселок Донской и хутора Новоляпичев, Новопетровский и Вербовский.

Ляпичевское сельское поселение расположено в юго-западной части Калачевского района и граничит: на севере – с Приморским сельским поселением; на юге – с Логовским сельским поселением; на востоке – с Крепинским сельским поселением; на западе омывается Цимлянским водохранилищем. Удаление от районного центра – 65 км. По территории сельского поселения проходят железные дороги, автомобильные дороги с твердым покрытием и грунтовые дороги.

На территории Ляпичевского сельского поселения занимаются выращиванием зерновых, яблок, саженцев, выращивание КРС, переработкой и хранением зерна.

На территории сельского поселения действует учреждение «Социальный культурно-досуговый центр», в его состав входят четыре сельских дома культуры, один сельский клуб, три сельских библиотеки. Все они разнопланового характера для разных возрастных категорий: хореографические, хоровые, вокальные, драматические, изобразительного искусства, художественного чтения, есть кукольный кружок «Буратино». Краеведческое общество «Истоки» организует для юных краеведов походы по заповедным местам края.

Мариновское сельское поселение находится в степной зоне, расположено в юго-восточной части Калачевского района и граничит: на севере с Городищенским районом, на юге с Советским сельским поселением на востоке с общевоинским полигоном на западе с Ильевским сельским поселением.

Административным центром Мариновского сельского поселения является село Мариновка. Удаление от районного центра г.Калач-на-Дону – 30 км. В состав администрации входят три населенных пункта: село Мариновка, поселки Прудбой и Приканальный.

По территории сельского поселения проходит железнодорожная линия Саратов-Ростов, автомобильная трасса Волгоград-Каменск-Шахтинский, проведен газопровод, водоснабжение на территории поселения осуществляется из глубинных скважин, по территории протекает река Карповка, на юге поселения расположен Волго-Донской канал.

Определенные сложности при осуществлении рекреации могут возникать в связи расположением в пределах поселения военного городка и полигона.

Приморское сельское поселение расположено в юго-западной части Калачевского района и граничит: на севере – с Советским сельским поселением, на юге – с Ляпичевским сельским поселением;

на востоке – с Бузиновским и Крепинским сельскими поселениями, на западе – с Цимлянским и Карповским водохранилищем. Удаление от районного центра 60 км.

В административную территорию вошли три населенных пункта: хутора Приморский, Колпачки, Тихоновка.

На территории Приморского сельского поселения имеются земли: сельскохозяйственного назначения, населенных пунктов, пастбищ, промышленности, сельхозугодий. По территории проходят дороги регионального и местного значения.

В связи с тем, что территория находится в степной зоне, здесь так же отмечается острая пожароопасная ситуация.

Пятиизбянское сельское поселение Калачевского муниципального района Волгоградской области расположено в восточной части Калачевского муниципального района. Поселение граничит с Суровикинским районом на востоке, на северо-западе – с Голубинским сельским поселением, на западе – с Ильевским сельским поселением и Калачевским городским поселением, южная граница поселения проходит по фарватеру Цимлянского водохранилища с Приморским сельским поселением и Ляпичевским сельским поселением Волгоградской области.

На территории Пятиизбянского сельского поселения расположено шесть хуторов: Пятиизбянский, Светлый Лог, Кумовка, Морской, Ложки, Гремячий.

Значительную часть территории поселения занимают земли сельскохозяйственного назначения. Лесные посадки и массивы примыкают к юго-западной части территории поселения, имеются пруды и родники.

На территории Пятиизбянского сельского поселения отсутствуют промышленные предприятия, сельскохозяйственное производство является базовой отраслью экономики. По территории проходят дороги федерального, регионального и местного значения.

Советское сельское поселение расположено в юго-восточной части Калачевского района и граничит: на севере – с Мариновским, на востоке – с Береславским, на юге – с Бузиновским, на западе – с Приморским, на северо-западе – с Ильевским поселением.

Административным центром Советского сельского поселения является поселок Волгодонской. Удаление от районного центра г. Калач-на-дону – 40 км. В состав поселения входят четыре населенных пункта: поселки Волгодонской, Октябрьский и Комсомольский, хутор Степной.

По территории поселения проходит железнодорожная дорога Саратов-Ростов, водоснабжение на территории поселения осуществляется из Калачевского группового водопровода.

По территории поселения протекает река Донская Царица, Волгодонской судоходный канал им. В.И. Ленина.

На территории поселения развито сельское хозяйство. Основное направление возделывание зерновых, овощей и животноводство.

Рассмотрев основные туристско-рекреационные ресурсы на территории Калачевского района в пределах сельских поселений было произведено зонирование этих ресурсов по степени их освоенности по трехбалльной системе: развитые (3 балла), средне развитые (2 балла), слабо развитые (1 балл). Также учитывались такие показатели, как плотность населения менее 15 чел./км² (1 балл), 15–20 чел./км² (2 балла), более 20 чел./км² (3 балла); отдаленность от районного центра: больше 80 км (1 балл), 50–80 км (2 балла), до 50 км (3 балла). Оценивалось наличие природных ресурсов, используемых в рекреации (реки, родники, пруды, каналы, леса и т. п.), культурно-исторические достопримечательности (памятники, музеи, театры, парки и т. п.), развитие транспортного комплекса (дороги местные, региональные, федеральные, железные, водные пути), наличие и развитость гостиничного комплекса. В качестве ограничивающего фактора проведения рекреации учитывалась пожароопасная ситуация на территории поселений в следующей градации: 1 балл – пожаров на территории много, 2 балла – среднее количество пожаров, 3 балла – наименьшее количество пожаров на территории. В результате проведено зониро-

вания была составлена таблица «Интегральный показатель обеспеченности сельских поселений Калачевского района туристско-рекреационными ресурсами» (см. табл.).

Таблица

Интегральный показатель обеспеченности сельских поселений Калачевского района туристско-рекреационными ресурсами

Название сельского поселения	Факторы развития туристско-рекреационного комплекса										
	Плотность населения	Отдаленность от районного центра	Развитая инфраструктура	Наличие природных особенностей		Историко-культурные объекты	Транспорт			Пожароопасные ситуации	Общая сумма баллов
				Лесные насаждения	Водные объекты		Автомобильный	Железнодорожный	Водный		
1.Калачевское	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	18
2.Береславское	2	3	1	1	2	1	2	0	0	1	13
3.Бузиновское	1	2	1	1	1	0	1	0	0	1	8
4.Голубинское	1	1	1	3	1	1	2	0	0	3	13
5.Зарянское	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	9
6.Ильевское	1	3	3	1	1	3	2	0	1	3	18
7.Крепинское	1	1	1	2	2	0	1	0	0	1	9
8.Логовское	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	10
9.Ляпичевское	1	2	1	1	2	1	1	1	0	1	11
10.Мариновское	1	3	1	1	3	1	3	1	0	3	17
11.Приморское	1	2	1	1	1	0	2	0	0	2	10
12.Пятиизбянское	1	3	1	1	2	0	3	0	0	1	12
13.Советское	3	3	1	1	2	0	2	1	0	0	13

Таким образом, можно выделить 3 группы поселений в пределах Калачевского района по интегральному показателю обеспеченности туристско-рекреационными ресурсами. В первую группу (показатель от 15 до 20 баллов) входят следующие поселения: Калачевское (18 баллов), Ильевское (18 баллов) и Мариновское (17 баллов), они характеризуются достаточно развитой инфраструктурой, наличием культурно-исторических достопримечательностей, что благоприятно сказывается на туристско-рекреационном потенциале этих поселений. Вторая группа (показатель от 11 до 15 баллов), куда входят Ляпичевское, Береславское, Голубинское, Пятиизбянское и Советское поселения, характеризующаяся наличием природных ресурсов, достаточно развитым транспортным комплексом (преимущественно автомобильным). И третья группа (показатель 7 до 10 баллов), куда входят Бузиновское, Зарянское, Крепинское, Приморское и Логовское поселения, характеризуется наличием всех факторов туристско-рекреационного комплекса и в особенности природных ресурсов и в меньшей степени обладает историко-культурными достопримечательностями.

При зонировании также было отмечено, что поселения Калачевского района в большинстве своем обладают более развитыми природными объектами, чем культурно-исторические достопримечательностями, что позволяет развивать на этой территории направления, связанные с экологическим туризмом. Видны направления, которые необходимо в дальнейшем развивать: инфраструктура, предотвращение пожаров.

Литература

1. Александрова А.Ю. Международный туризм. М.: Аспект Пресс, 2002.
2. Батуров В.В. Зонирование туристско-рекреационных ресурсов Ставропольского края // Электрон. науч. журнал «Управление экономическими системами». 2016. № 5(87). С. 56–65. [Электронный ресурс]. URL: <http://uecs.ru/uecs-87-872016/item/3932-2016-05-13-06-42-44> (дата обращения: 01.12.2019).
3. Буруль Т.Н. Оценка туристско-рекреационного потенциала территории Волгоградского Заволжья // Туристическая индустрия: современное состояние и приоритеты развития: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (г. Луганск, 27–28 апр. 2017 г.). Луганск: Книта, 2017. С. 258–265.
4. Гапанович А.В. Рекреационное зонирование территории Калининградской области // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Естественные и медицинские науки. 2014. Вып. 1. С. 148–158.
5. Концепция развития внутреннего и въездного туризма в Волгоградской области на период до 2020 года // Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/428562987> (дата доступа: 29.11.2019).
6. Озерина И.А. Туристско-рекреационный потенциал Калачевского района Волгоградской области // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 4(27.1). С. 118–122. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1562582997.pdf> (дата обращения: 01.12.2019).
7. Стратегия социально-экономического развития Южного федерального округа на период до 2020 года // Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902301126> (дата доступа: 29.11.2019).
8. Федеральная целевая программа «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019–2025 годы)» // Федеральное агентство по туризму. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.russiatourism.ru/contents/deyatelnost/programmy-i-proekty/federalnaya-tselevaya-programma-razvitie-vnutrennego-i-vezdnogo-turizma-v-rossiyskoy-federatsii-2019-2025-gody-/> (дата обращения: 29.11.2019).

IRINA OZERINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ZONING OF TOURIST AND RECREATION RESOURCES OF THE KALACHEVSKY DISTRICT OF THE VOLGOGRAD REGION

The article deals with the results of the evaluation and zoning of different tourist and recreation resources at the territory of the Kalachevsky district of the Volgograd region by the factors of their existence, development and the nature of the usage.

Key words: *zoning, tourist and recreation resources, rural and urban settlement, tourist and recreation attraction, cultural and historical places of interest, natural resources.*

Исторические науки

УДК 94

Н.А. ОСИПОВ

(osipov090996@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

УКРАИНЦЫ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ*

Рассматривается проблема заселения Нижнего Поволжья украинским этносом, а также основной вид его деятельности и участие в соляном промысле региона.

Ключевые слова: украинцы, черкасы, малороссы, Нижнее Поволжье, Желтый Клин, Доницина, Соляной промысел, чумаки, Эльтон, украинизация, русификация.

Россия – огромная страна, территории которой «раскинуты» на многие километры, благодаря чему она включает в себя огромное количество народов. Поволжье – часть России, хороший пример этому, т. к. этот регион населяют представители разных народов, относящихся порой абсолютно к иным расам, религиям и языковым семьям.

За пределами современной территории Украины существует украинская диаспора, которая имеет многовековую историю. Украинская диаспора в России представлена целыми украинскими этническими территориями, которые стали заселяться после Переяславской Рады 1654 г. На этих территориях долгое время сохранялся быт, менталитет, язык и самосознание украинского народа. Очаги украинского заселения именуются словом «клин». На территории России существует Зеленый Клин (Дальний Восток), Серый Клик (Западная Сибирь), Малиновый Клин (Кубань) и Желтый Клин (Поволжье) [5, с. 74, 94, 111; 6, с. 54].

Статья посвящена Желтому Клину, т. е. украинскому населению Поволжья. Данная тема актуальна тем, что по ней до настоящего времени нет отдельных научных и исторических монографий. Все данные по украинцам Поволжья представляют нецелостный материал, раскинутый по этнографическим сборникам и историческим журналам. Украинское население Поволжья привлекала к себе внимание разных исследователей, таких как П.С. Паллас, И. Лекохин, К. Фальк, А. Леопольдова, писатель Д. Мордовец и Н.А. Костомаров [5, с. 84].

Российский историк, доктор наук Е.В. Анисимов в своей книге «Императорская Россия» пишет о том, что после Переяславской Рады 1654 г. «Украина под властью России проделала путь от демократического казачьего вольного образования до незавидного положения одной из многих российских губерний, населенных помещиками и крепостными» [1]. Также помимо экономического фактора, присутствовал и национальный. Со стороны императорского правительства осуществлялась политика русификации, примером чего служат Валуевский циркуляр 1863 г. и Эмский указ 1876 г. В причинах заселения Поволжья украинцами доминирующую роль сыграл социально-экономический фактор, тогда как национальный не оказал почти никакого влияния. Украинцы искали вольности и спасение от помещичьего гнета на незаселенных территориях. Одними из таких было так называемое Дикое Поле.

После разгрома Астраханского и Казанского княжеств в середине XVI в. начинается интенсивное заселение и сельскохозяйственное освоение просторов Нижнего Поволжья. Одну из ведущих ролей сыграли украинцы, для которых тяжелые природные условия не стали проблемой. По сути, украинские беглецы принесли в дикие степи культуру земледелия и культуру православия. Строительство сел всегда начиналось со строительства храма, освящение которого велось в праздники, дававшие

* Работа выполнена под руководством Гаврилюка И.Л., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

имена самим храмам. От названия храма происходили и имена украинских поселений. Например, если взять старые названия сел Волгоградской области, то известны, такие как Успенская, Сергиевская, Богословская и т. п. Также селения получали названия, напоминавшие о родине, например Киевка, Полтавка, Харьковка и т. д. [3, 12].

Во второй половине XVIII в., после ликвидации Запорожской Сечи и с расширением влияния российского правительства на степи Юга Украины, усиливается прилив беглецов с Украины на Дон и в Поволжские степи. Миграция украинского населения на Дон достигала огромных размеров. Поселенцы брали с собой на земли донских казаков семьи, часть имущества, инвентарь. Донское казачество было заинтересовано в дешевых рабочих руках, используя легальные и нелегальные пути для везения украинских крестьян на Дон [7, с. 68–69]. Царское правительство было против такой практики и запрещало указами 1736 и 1740 гг. селиться малороссам в казачьих городках. Вместе с украинцами на Донщину переселялись и русские. В XVII в. была создана Область Войска Донского. В 1763 г. по переписи населения украинцы оседали в 232 местностях. Одни жили в станицах, другие принадлежали помещичьим дворам. На момент первой переписи 1761 г. всего украинцев было около 761, после третьей уже 20 тыс., после четвертой в 1782 г. – 26 тыс., а в 1795 г. – 58 тыс. и если учесть детей, то выходит 232 тыс. украинского населения. По переписи населения 1897 г. украинцы в Области Войске Донском составляли 28%, 61,7% в Таганрогском уезде, 38,9% в Донецком, 33,6% в Ростовском, 29,3% в Сальском и др. После образования СССР по переписи населения 1926 г. вышло так, что Украинская Донщина, т. е. около 28800 кв. км., населенных украинцами оказались в составе РСФСР, в городах украинцы насчитывали 33,9% а в селах 81,8% [9, с. 59].

Выплачивая за украинцев в государственную казну налог, донские казаки смотрели на них как на свою собственность. Однако это не уменьшало поток украинских беглых крестьян. Этому способствовало то, что некоторые донские атаманы за обработку земель предоставляли определенные льготы. Например, атаман Данил Ефремов, получив от царского правительства огромный надел земли, основал слободу Даниловка и заселил ей крестьянами со Слобожанщины. Крестьянам Ефремов давал по пять рублей и освобождал на 5 лет от любого вида работы, несмотря на запреты правительства. Численность Даниловки очень быстро росла и в 1865 г. насчитывала 3,5 тыс. украинцев. Таким же образом возникли села Каменный Брод, Ольховка, Стефанидовка и др. [4].

Украинцы селились отдельными от казаков этническими массивами. Как правило, казаки жили на одном берегу, а украинцы на противоположном, два берега соединял мост через реку, однако такое расселение способствовало тому, что до конца XX в. в таких поселениях сохранялись украинский язык, менталитет, культура, кухня и фольклор. Примером таких поселений служат украинское село Орехово и казачья станица Островская, слобода Даниловка и хутор Красный, село Сидоры и хутор Раздоры, слобода Михайловка и хутор Староселье [9].

Однако поволжские степи заселялись не только беглыми крестьянами, но и обычными жителями Харьковской, Полтавской, Киевской и других губерний центральной и восточной Украины, которых царское правительство вербовало для заселения, освоения и культивации просторов волжской степи. Такую политику начал проводить Петр I. Также через часть междуречья Волги и Дона, приграничную зону кочевники легко проникали в российские земли. В 1717 г. царь издает указ о строительстве Царицынской сторожевой линии. На этой территории Петр I приказал селить украинцев «у той линии селить ему черкасс (украинцев), а великоруського народу никаких людей для селитьбы не принимать <...> новопоселенные люди должны быть только черкасами, а если появятся великороссияне, то их нужно возвращать на прежнее место жительства под страхом жестокого наказания» [8, с. 116–117].

Украинские крестьяне в поволжских степях занимались земледелием, скотоводством, рыбалкой, ткачеством, торговлей и другими промыслами. С середины XVIII в. одним из наиболее значимых производств в экономике края стала добыча соли [7, с. 77–78; 10]. Со второй половины XVII в. она была нелегальной, а в 1747 г. добыча соли на озере Эльтон и ее продажа стали монополией царского правительства. Этот промысел был подчинен Соляной конторе, для этого в Саратове было открыто Соляное комиссарство, которое организовывало добычу соли и борьбу с частной инициативой.

С Соляным комиссарством, которое было переименовано на Соляную низовую контору, вели постоянную борьбу калмыки, которые имели свои национальные и экономические претензии на озеро Эльтон. Чтобы обеспечить добычу соли и ее переправу, царское правительство вербовало казаков для охраны чумаков. Чумаками именовались украинцы, занимавшиеся соляным промыслом. Перевозить соль было очень трудно из-за отсутствия транспортных путей и других климатических причин, поэтому царское правительство стало вербовать не только украинских казаков, но и чумаков – знаменитых перевозчиков соли. В Поволжье их прибыло огромное количество, благодаря чему были основаны Покровская слобода (г. Энгельс), Николаевская слобода, слобода Царевка и др. Добыча соли Эльтона превратилась в крупный промысел, прибыль с него регулярно пополняла государственную казну, из-за чего правительство особо ценило чумаков и заботилось о них. Они были освобождены от всех воинских повинностей, а земли чумаков нельзя было отрезать. Таким образом, в Поволжье сформировался своего рода чумаческий слой общества, который подтвердился царским указом как «приписные к Эльтонскому озеру», их стали называть государственные крестьяне [5, с. 76–78; 10].

Между чумаками Украины и чумаками Поволжья была разница. В Украине они были не только перевозчиками, но и купцами и продавцами соли, а на Поволжье чумаки были ограничены исключительно перевозками. У чумаков Поволжья даже был свой выборный атаман, во главе перевозной группы. Чумаки Поволжья сохраняли постоянный контакт с чумаками Украины. Чумачество сыграло заметную роль в освоении и заселении Нижнего Поволжья, а также в развитии его экономики [Там же, с. 78; 10].

При соляных трактах возникала также торговля не только солью, но и хлебом, медом, калачами, пивом и др. На заработанные деньги чумаки сами оплачивали себе еду, одежду, корм для лошадей, прокладывали дороги и многое другое. Указом 1797 г. «все малороссы, поселенные в Саратовском и Камышинском округах, навсегда приписывались к заготовлению и вывозу соли из озера в магазины» [7, с. 79; 11].

Добыча соли на Эльтоне из года в год расширялось и требовалось больше рабочих рук. В 1797 г. новым указом правительство приписывает к перевозке соли еще 17 украинских слобод и наделяет их население рядом льгот, в частности дает большие угодья земли, освобождает от всех налогов и рекрутской повинности. Соляной промысел просуществовал 130 лет. За это время было добыто 600 млн пудов соли и от продажи царская казна получила огромные прибыли. Однако в 1882 г. была проложена железная дорога до другого соленого озера – Баскунчак, и добыча на Эльтоне полностью прекратилась. Много украинских чумаков вернулось в Украину, а многие остались. Миграция населения Украины в Поволжье продолжалась до XX в. [2, 9, 11].

В конце XIX и начале XX вв. заселение Поволжья украинцами еще более усилилось. Переселенцы были даже с Правобережья, но в большинстве по-прежнему с Левобережья [5, с. 20–79].

Что касается этнонима украинцев Поволжья, то исторически сложилось три названия: черкассы, малороссияне и хохлы. В.Ю. Чубенко доказывает, что в государственных документах XVIII в. этнонимы «черкассы» и «малороссы» вживались как идентичные [Там же, с. 80]. Было и третье название «хохлы». Однако в основном эти названия употреблялись к селам, как например Хохловка и т. п. [Там же, с. 81].

В результате революций 1917 г. Российская империя перестала существовать, произошел ее распад, но в результате прихода к власти большевистской партии, большая часть территорий империи вновь объединилась в Союз Советских Социалистических республик. Согласно плану коренизации, принятым ЦК ВКП(б) в 1923 г. при Наркомате Народного просвещения РСФСР, для работы с национальными меньшинствами были образованы украинское бюро, отделы и подотделы подобного характера для проведения украинизации в Нижнем Поволжье. Вскоре, почти сразу все отделы и бюро были закрыты, т. к. местные власти Саратовской и Сталинградской губерний настаивали на том, что поволжские украинцы полностью обрусели, потеряли свою идентичность и абсолютно не понимают украинского языка. Из-за этого, в тот период когда украинизация в УССР шла полным ходом, в Нижнем Поволжье о мерах соответствующего характера вообще не шла речь [12].

Однако положение украинцев Поволжья беспокоило верхушку СССР, в том числе элиту УССР. Благодаря этому был откомандирован уполномоченный от Совета по просвещению народов нерусского языка (Совнацмен) П. Шафран, обязанный посетить Самару, Саратов и Сталинград для того, чтобы разобраться в украинском вопросе. На местах создавались специальные комиссии. В состав комиссий входили представители губернских и уездных партийных органов, представители Отдела народного образования (ОНО). Однако местные руководители по-прежнему настаивали на том, что проведение украинизации не вызывает необходимости, т. к. данные меры будут лишь тормозить культурное развитие украинцев Поволжья, потому что они полностью обрусели и лучше понимают русский язык [12].

В резолюции всеуездного заседания по украинскому вопросу от сентября 1925 г. при участии Шафрана, камышенские коммунисты отмечали, что проведение украинизации способствует выделению украинского населения из великорусского, поднятию националистических настроений, что приводит только к пагубным последствиям.

После отъезда уполномоченного Совнацмена в Москву руководство Сталинградской области высказало сомнения решению комиссии, объясняя что работа по украинскому вопросу проводилась неполно и недостаточно долго и попросило прислать украинского инспектора. В результате обследования украинского населения второй комиссией, созданной из представителей Совнацмена, губернских партийных и советских органов, в 1926 г. были сделаны выводы о том, что украинское население Саратовской, Сталинградской губерний и АССР НП целиком сохранило свое национальное самосознание, культуру и самое главное язык. Большинство украинцев не знают русский язык, что вызывает огромное количество проблем, например, таких как сложность обучения детей украинцев, пошедших в первый класс, т. к. их словарный запас русского языка недостаточно полон, трудности поступления молодых людей в техникумы, также многие украинцы-партийцы, выступая на заседаниях, начинали речь на русском, но из-за невозможности высказать свои мысли переходили на украинский язык [Там же].

На основе результатов комиссии были приняты практические меры по украинизации, которые, однако, остались только на бумаге. Связанно это было с тем, что большинство местных кадров, состоящих из русских, не хотели заниматься проведением украинизации из-за ряда проблем, таких как отсутствие учителей украинского языка, методических пособий и учебников, а также нехваткой финансов.

Когда началась индустриализация, средства на нее стали собираться путем объединения крестьянских хозяйств в колхозы и совхозы, т. е. коллективизация, при проведении которой местные власти столкнулись с проблемами [Там же].

Низкая эффективность политико-разъяснительной работы препятствовала ускоренному созданию коллективных хозяйств. Большевикам нужна была поддержка беднейшего и батрацкого крестьянства в борьбе с кулачеством. В связи с этим в начале 1929 г. на краевом партийном совещании было принято решение о незамедлительной украинизации, которая приобрела широкий размах. Были организованы украинские школы, все предметы переводились на украинский язык, делопроизводство также велось на украинском языке в украинских поселениях, стала выходить газета «Шлях Леніна» и украинский литературно-художественный журнал «Ленінівiзаповіти», открываются украинские библиотеки и книжные магазины [Там же].

Украинизация должна была стать национальной по форме, но пролетарской по содержанию, однако все равно способствовала появлению национальной элиты УССР, которая часто выходила за рамки пролетарского содержания, что расценивалось властями как национальный уклон. Когда возникла угроза национал-коммунизма, а Сталин заручился поддержкой местной элиты в УССР, потребность в украинизации отпала, начались репрессии по отношению к уклонистам, сворачивание украинизации не только в УССР, но и в РСФСР, в том числе и в Нижнем Поволжье. После тотальной русификации украинское население еще больше «обрусело», утратило украинский язык и национальную идентичность, ассимилируясь, полностью влилось в русский народ Нижнего Поволжья, за исключением малого количества сел на территории современных Волгоградской, Саратовской и Самарской областей [Там же].

Литература

1. Анисимов Е.В. Императорская Россия. СПб.: Питер, 2019.
2. Данилевський Г. Чумаки. К., 1992; Орел А. Зісторії чумакування в Україні // Українська-родина: Родинний і громадський побут. К., 2000. С. 270–280.
3. Долгачев И.Г. Язык земли родного края: Географические названия Волгоградской области. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1986.
4. Левин А. Слобода большая и богатая // Отчий край. 1997. № 4. С. 140–141.
5. Марунчак М.Г. Українці в СРСР поза кордонами УРСР. Вінніпег, 1974. [Электронный ресурс]. URL: <http://diasporiana.org.ua/ukrainica/2003-marunchak-m-ukrayintsi-v-sssr-poza-mezhami-urss/> (дата обращения: 11.01.2020).
6. Романцов В.О. Українці на одвічних землях (XVIII – початок XXI ст.). К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2004. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.b-ok2.org/book/2772105/c6806b> (дата обращения: 11.01.2020).
7. Рябов С.И. История родного края, XVI–XIX: кн. для учителя. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1988.
8. Рябов С.И., Самойлов Г.П., Супрун В.И. Петр I в Царицыне и на Среднем Дону. Волгоград: Перемена, 1994.
9. Савина Т. Родом из Валуевки (Эльтонскому соляному промыслу 250 лет) // Отчий край. 1997. № 4. С. 216.
10. Синельникова В. Зісторії та побут українських чумаків у Нижньому Поволжі // Народна творчість та етнографія. 2006. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/43151/06-Synelnikova.pdf?sequence=1> (дата обращения: 11.01.2020).
11. Чибасов Е. Малороссы // Трибуна. 2001. № 43. С. 3–4.
12. Шульга И.И. Трансформация взглядов регионального партийного руководства на «Украинский вопрос» в Нижнем Поволжье (1923–1933 годы) // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2011. № 4(38). С. 152–156.

NIKITA OSIPOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE UKRAINIANS OF THE NIZHNY VOLGA

The article deals with the issue of the colonization of the Nizhny Volga by the Ukrainian ethnos, the basic kind of its activity and the participation in the regional salt industry.

Key words: *the Ukrainians, the Cherkassy, the Little Russians, the Nizhny Volga, Yellow Ukraine, Donshchina, salt industry, chumaks, Elton, Ukrainization, Russification.*

УДК 94(430)

И.А. РОМАНОВА

(inna.19-62@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В НАЦИСТСКОЙ ПРОПАГАНДЕ*

На основе анализа документальных материалов и официальных выступлений лидеров НСДАП рассматривается образ женщины в нацистской Германии с позиций официальной пропаганды Третьего рейха.

Проанализированы требования к женской половине «народного сообщества», с точки зрения мировоззренческих установок и требований к облику представительниц «народного сообщества» женского пола.

Ключевые слова: нацизм, пропаганда, женщина, семья, «народное сообщество».

Официальная гендерная и семейная политика Третьего рейха имела четко заданный вектор, который через шесть недель после прихода к власти Гитлера, Йозеф Геббельс выразил одним лишь тезисом: «Только мужчины могут делать “настоящую” историю» [5].

Целью данной статьи является рассмотрение образа женщины в официальной пропаганде Третьего рейха, с точки зрения требований пропаганды к мировоззрению женщины и к внешнему виду представительниц «народного сообщества».

Источниками данного исследования являются официальные выступления первых лиц Третьего рейха, таких как сам Фюрер, министр пропаганды Йозеф Геббельс, фюрерин женской организации НСДАП (NS-Frauenschaft) Гертруда Шольц-Клинк. Также ценным ресурсом для написания статьи послужили работы таких исследователей, как А.М. Ермаков [2], И. Гюнтер [3], Е.А. Паламарчук, В.П. Подольников [4]. Известный в России историк-германист А.М. Ермаков в своей статье «Амазонки Третьего рейха: корпус руководительниц национал – социалистической женской организации» [2], дал краткий обзор деятельности функционеров организации NS-Frauenschaft, ее кадрового состава и роли женщины в политической жизни Третьего рейха. Исследователи Е.А. Паламарчук, В.П. Подольников в статье «Статус замужней женщины в Нацистской Германии (1933–1939)» [4] характеризуют антифеминистскую и демографическую политику Третьего рейха накануне Второй мировой войны. Американский профессор истории Ирен Гюнтер в статье «Нацистский «шик»? Политика Германии и женская мода в 1915–1945 гг.» [3] анализирует политику нацистов в отношении моды и внешнего вида немецких женщин, как в довоенные годы, так и во время войны.

В 1918 г. после Ноябрьской революции в Германии женщины и мужчины обрели одинаковый правовой статус. В результате по количеству женщин в представительных органах власти Веймарская республика опережала и США, и Великобританию. Едва ли нацистов устраивало такое положение на рынке труда.

Политический лидер Третьего рейха Адольф Гитлер неоднократно в публичных выступлениях выражал свои мысли о месте женщины в нацистском государстве, в предвыборных речах он заявлял, что если его изберут канцлером, то «каждая женщина получит мужа» [4]. Позже, после своего избрания, на Нюрбергском партийном съезде, во время митинга женской организации НСДАП (NS-Frauenschaft) Фюрер заявлял: «У женщин есть безграничные возможности для работы. Для нас женщина всегда была верным спутником мужчины в работе и жизни. Люди часто говорят мне: ты хочешь изгнать женщин из профессий. Нет, я только хочу, чтобы они смогли основать свою семью и завести детей, потому что именно так они могут лучше служить нашему народу!» [6]. Убедительным подтверждением данному тезису звучала следующая фраза: «Если женщина-юрист хорошо выполняет существующую работу, но рядом с ней живет женщина, которая родила пять, шесть или семь здоровых детей

* Работа выполнена под руководством Евдокимовой Т.В., доктора исторических наук, профессора кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

и дала им хорошее образование, я бы сказал следующее: С точки зрения вечных ценностей нашего общества, женщины, которые родили и воспитали детей, сделали больше, дали больше для будущего нашего народа!» [6].

Таким образом, мы можем заметить, насколько осторожен был А. Гитлер в своих комментариях, учитывая, что женщины – это существенная часть его электората. Он не мог прямо указать им на популярный в былые годы лозунг: “Kinder, Küche, Kirche, Kleider” (Дети, кухня, церковь, платье). В использованных выше отрывках, он «мягко» намекает представительницам женского пола, что независимо от наличия их профессиональных качеств, гораздо большую пользу Германии они могут принести, родив детей. Таким образом, нести службу государству на профессиональном поприще не так важно, как стать матерью, с точки зрения Фюрера.

В гендерной политике Третьего Рейха заметную роль играла Гертруда Шольц-Клинк. Если исходить из указанных позиций А. Гитлера, то эта дама занимала противоречивое положение. Являясь матерью 11 детей от двух браков, она была эталоном германской матери тех времен, но знаменитой она стала, благодаря своему руководству в NS-Frauenschaft. Будучи рейхсфюрерин, одной из самых многочисленных партийных организаций Третьего Рейха, Г. Шольц-Клинк, никогда не шла наперекор официальной политике; не требовала ни для себя, ни для многочисленного штата работниц NS-Frauenschaft расширения полномочий или смягчения взглядов на женщину как на квалифицированного работника.

Однако для успешной работы своей организации Г. Шольц-Клинк окружала себя исключительно образованными женщинами. Многие из них происходили из буржуазных семей, имели образование юристов, экономистов, журналистов, четыре из них являлись докторами наук. Управление «Народное хозяйство – домашнее хозяйство» возглавила экономист Эльза Форверк, имевшая степень доктора; управление «Право и улаживание» – известная ученый и юрист Ильза Эбен-Сервес [2].

Столкнувшись с фигурой Г. Шольц-Клинк, логично задать вопрос, а насколько она вписывалась в образ женщины, который сама пропагандировала? Согласно показаниям, данным в процессе денацификации, собственных политических взглядов она не имела, в одном ряду с политическими мастодонтами Третьего рейха не стояла. По собственным воспоминаниям, ее не воспринимали всерьез партийные функционеры мужского рода, такие как – Р. Лей, М. Борман и пр. Также она ни разу не была удостоена аудиенции А. Гитлера. Однако нельзя отрицать того факта, что Г. Шольц-Клинк имела большие профессиональные амбиции, как и высокообразованные коллеги, которыми она себя окружила и которые могли реализовать свой потенциал только в NS-Frauenschaft.

На уже упомянутом нами партийном съезде в Нюрберге в 1936 г., на митинге NS-Frauenschaft, Г. Шольц-Клинк выступила с докладом, в котором сравнивала положение женщины в Третьем Рейхе и Советском Союзе. В ее докладе прозвучали следующие тезисы: «Советский Союз провозгласил юридическое равенство мужчин и женщин во всех сферах в законе от 18 ноября 1918 года. Это означало одинаковое право на труд, одинаковую обязанность содержать себя, право контролировать свое тело, которое для женщины означало право на аборт... Женщины все больше поглощаются промышленностью и военными. В 1918 году 24 из 1000 шахтеров были женщинами. К 1932 году 153 из 1000 были женщинами, а к 1935 году их число выросло до 321! В автомобильной и тракторной промышленности женщины составляют 30,4% рабочей силы, 63,5% – в буровой промышленности... Полное равенство полов привело к тому, что девочки получают такую же военную подготовку, что и мальчики в коммунистической молодежной организации и школах» [6].

Не понятно, что в данных тезисах Г. Шольц-Клинк ее возмутило больше. Тот факт, что советские женщины и мужчины получили равные права? Что советский гражданин может контролировать рождаемость? Или то, что «девочки получают такую же военную подготовку, что и мальчики»? Рост военной промышленности? Однако, в 1933–1945 гг. Веймарская конституция, провозгласившая равенство женщин и мужчин была официально действующей. Девушки члены “Bund Deutscher Mädel” (лига немецких девушек) получали не меньшую физическую подготовку, чем пионерки в СССР. С уходом

мужской части населения «народного сообщества» на войну для завоевания «жизненных пространств» и немецким женщинам пришлось отправиться на заводы военной промышленности.

Вот какой видела Г. Шольц-Клинк «большевистскую свободу»: «Беспомощные женщины и несчастные дети, измотанные больные женщины в результате тяжелого труда и аборт, быстрое снижение рождаемости и растущие жалобы со стороны самих женщин...» [6].

Остается догадываться, откуда нацистская пропаганда и, в частности Г. Шольц-Клинк, брала приведенные в отрывке данные, как она определяла степень болезненности женщин и детей, и фиксировала ли она лично жалобы советских гражданок. Очевидно, что только таким образом можно было убедить немку, сидеть дома, рожать детей и обогащать нацию своей службой.

Однако, как известно, главным рупором немецкой пропаганды был Й. Геббельс. В тексте уже звучала его любимая фраза: «только мужчины могут делать “настоящую” историю», но в его знаменитой речи «Немецкие женщины» от 18 марта 1933 г. можно найти и ряд других не менее интересных высказываний: «Необходимы фундаментальные изменения. Рискую казаться реакционной и устаревшей, позвольте мне четко сказать следующее: первое, лучшее и наиболее подходящее место для женщины – это семья, и ее самая славная обязанность – дать детей своему народу и нации. Лучшее место для женщины, чтобы служить своим людям – это ее брак, семья, материнство. Это – ее высшая миссия» [5].

Известно, что фраза, которую Й. Геббельс позаимствовал у Трейчке «только мужчины могут делать “настоящую” историю», была в его романе использована 4(!) раза. Без сомнения, жена Геббельса Магда справилась с ролью, которую муж предлагал немецким женщинам, и даже имя свое она вписала в «настоящую» историю, только, правда, кровавым и неприглядным образом, отравив своих собственных детей.

Казалось бы, с образом идеальной немки, являющейся членом «народного сообщества», все ясно. Это – чистокровная арийская многодетная мать, домохозяйка. Однако нацистская пропаганда пошла дальше и заявила о «Новой немецкой моде», а категория моды чаще соотносится с женским образом, чем с мужским.

Итак, одежда, в соответствии с данной модой, должна была выражать «простоту, чистоту, естественность», подобным примером была форма БДМ (Bund deutscher Mädel). Гертруда Шольц-Клинк в своем сером костюме и застегнутой на все пуговицы блузой была этому яркой иллюстрацией. Поддерживая этот диктат, газета Berliner Tageblatt за 8 января 1936 г. требовала, чтобы члены «Союза немецких девушек» полностью отказались от косметики и ношения брюк. Им предписывалось носить только простую одежду, не надевать никаких украшений, будучи в форме, и заплетать волосы в аккуратные немецкие косы [3].

Официально поддерживая образ «арийской красавицы» – крепкой, здоровой, загорелой, женственной – нацистская партия клеймила позором женщин, пользующихся косметикой, употребляющих алкоголь и сигареты. Считалось, что солнце и здоровый образ жизни могут и должны выполнять функцию румян. Еще в августе 1933 г. районный комитет НСДАП в Бреслау издал указ не пускать на партсобрания накрашенных женщин. Повсюду в общественных местах висели плакаты: «Немка не курит». Партийные чиновники выносили предупреждения женщинам, позволяющим себе пить алкогольные напитки и курить; устраивались публичные просмотры специально снятых фильмов о вреде курения. Вопрос мужского курения при этом не рассматривался [Там же].

Однако все эти устремления были проникнуты лицемерием, насколько «первые леди» нацистского режима соответствовали данным требованиям? Известно, что самому Фюреру нравились женщины ухоженные и эффектные, например, Марлен Дитрих курила, носила брюки и красилась. Фрау Геббельс никогда не отказывала себе в покупке французских туалетов и косметики. Фрау Эмма Геринг даже во время войны демонстративно носила драгоценности и меха.

Целесообразно было бы провести параллель между требованиями нацистов к немецкой моде и требованиями к искусству. Официальное искусство часто использует упрощенную подачу и нарочи-

тую величественность, героизм образа. Для Гитлера настоящее искусство состояло в выражении героизма нации [1].

Итак, из вышесказанного можно сделать вывод о том, что нацистская пропаганда вознамерилась вернуть работавших во времена Веймарской республики немок в лоно семьи. Однако делала это, скорее, не из идеологических побуждений Фюрера и Й. Геббельса, сколько из необходимости освободить рабочие места для безработных мужчин. Основной «работой» женщин должно было стать деторождение. На благо Рейха настоящая арийская женщина должна была дать родине будущих солдат и матерей, причем чистокровных. Образ женщины, транслировавшийся официальной пропагандой, был недостижимым для большинства немок, т. к. высшим нацистским идеалом являлся «сверхчеловек». Требования, навязываемые нацистами «народному сообществу», формировали образ «сверхженщины» – красавица от природы, с идеальной родословной, в национальном платье, не имевшей никаких амбиций и вредных привычек, не попиравших мужчин с профессиональных позиций. Она должна была представлять собой не просто примерную мать и домохозяйку, с неиссякаемым репродуктивным здоровьем, а самое главное – идейную национал-социалистку.

Литература

1. Бойко А.К. Неофициальное искусство Германии периода национал-социализма // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.1). С. 15–18. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1529490330.pdf> (дата обращения: 11.12.2019).
2. Ермаков А.М. Амазонки Третьего рейха: корпус руководительниц национал – социалистической женской организации // Вестник Вятского гос. гуманитар. ун-та. 2009. № 1-1. С. 46–56.
3. Гюнтер И. Нацистский «шик»? Политика Германии и женская мода в 1915–1945 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://polit.ru/article/2009/07/10/gunter/> (дата обращения: 09.12.2019)
4. Паламарчук Е.А., Подольников В.П. Статус замужней женщины в Нацистской Германии (1933–1939) // Изв. высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Сер.: Общественные науки. 2017. № 2(194). С. 62–70.
5. Goebbels J. German Women // German Propaganda Archive. [Электронный ресурс]. URL: <https://research.calvin.edu/german-propaganda-archive/goeb55.htm> (дата обращения: 11.12.2019).
6. The Rally of the German Women's League // German Propaganda Archive. [Электронный ресурс]. URL: <https://research.calvin.edu/german-propaganda-archive/pt36frau.htm> (дата обращения: 08.12.2019).

IRINA ROMANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

IMAGE OF WOMAN IN NAZI PROPAGANDA

The article deals with the image of woman in Nazi Germany from the perspective of the official propaganda of the Third Reich based on the analysis of the documents and formal address of the leaders of the National Socialist German Workers' Party.

There are analyzed the requirements of the women's half of the "people's community" from the points of view of the worldview attitudes and requirements to the image of the representatives of women of the "people's community".

Key words: *Nazism, propaganda, woman, family, "people's community".*

Педагогические науки

УДК 372.8

Д.Е. БЕКЕСОВА

(bekesova.dinara@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ*

Анализируются проблемы развития речи младших школьников. Рассматривается содержание Программ и учебников для начальной школы в связи с лингвистическим анализом художественных произведений.

На основе опыта методистов выработаны методические рекомендации по организации работы по развитию речи младших школьников.

Ключевые слова: развитие речи, художественный текст, анализ текста, языковая компетенция, детские произведения.

Проблема развития речи младших школьников, безусловно, актуальна, на это указывают материалы Федерального государственного стандарта начального общего образования [10]. В рамках нашего исследования уместно говорить о развитии речи обучающихся младшего школьного возраста и выделении трёх групп коммуникативно-речевых умений: 1) основанных на способности проводить анализ готового текста; 2) связанных с возможностью переработки данного текста; 3) связанных с созданием нового текста [Там же]. Сейчас чтение имеет не только прикладное значение, но и является одним из возможных вариантов работы с художественными произведениями для развития речи. Педагоги, работающие в школе, отмечают снижение уровня речевого развития младших школьников: их речь не насыщена средствами выразительности, малоэмоциональна, для многих школьников значительное затруднение вызывают задания на пересказ текста. Во многом это обусловлено тенденциями снижения культуры чтения. Проблеме развития языковой компетенции личности посвящены труды таких исследователей, как В.Г. Горецкий, Л.М. Данилова, М.Р. Львов, И.С. Ратманова и др. [2, 6, 7, 9]. В контексте содержания Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [10], а также Программ начального литературного образования [8] развитие речи связывается с развитием системы регулятивных универсальных учебных действий: умением высказывать свое предположение на основе материала произведения, оценивать свои речевые действия в соответствии с поставленными задачами, прогнозировать деятельность, осуществлять рефлексия. Таким образом, развитие речи на уроках литературного чтения в начальной школе представляется достаточно сложной задачей для педагога начального образования. Материалом для развития речи младших школьников послужил УМК «Школа России» по литературному чтению [5]. Для определения направлений анализа учебно-методической линии комплекса «Школа России» по литературному чтению [Там же] были рассмотрены программные требования, которые изложены в Примерной программе по литературному чтению в контексте развития речи [8]. Предполагается, что выпускник должен научиться в процессе чтения и анализа текста читать произведение, интерпретировать его, реконструировать описанные события [4]. М.Р. Львов выделяет следующие требования к речи младших школьников: 1) содержательность (высказывание должно быть построено на знании фактов, на наблюдениях, содержать мысли и переживания ребёнка); 2) логичность (речь должна быть построена чётко и последовательно); 3) точность (высказывание должно содержать языковые средства, подходящие по смыслу); 4) выразительность (речь должна быть эмоциональной, яркой и убедительной); 5) ясность (речь должна быть понят-

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

на и доступна тому, к кому она обращена); 6) чистота (в высказывании должна отсутствовать лексика, находящаяся за пределами литературного языка); 7) правильность (речь должна соответствовать литературной норме) [7]. Изучение специфики языка детских художественных произведений предполагает анализ особенностей, проявляемых на уровне лексики, морфологии, синтаксиса и пунктуации. Необходимо обратить внимание на то, что лексика детских художественных произведений проста и понятна для ребёнка, в текстах преобладают глаголы. Описания ограничены отдельными предложениями. Синтаксис также обусловлен особенностями читательского адреса: предложения не длинные, содержат до двадцати слов, преобладают сочинительная и бессоюзная связи. Из тропов в художественных произведениях присутствуют эпитеты, сравнения и олицетворения [3]. Целью анализа учебников по литературному чтению является определение особенностей и содержания заданий, направленных на развитие речи детей младшего школьного возраста. В учебниках по литературному чтению УМК «Школа России» [5] представлены все виды работ по развитию монологической речи. Среди заданий преобладают упражнения по созданию собственных текстов и словесному рисованию. Также в программе достаточно внимания уделено словарной работе, предусмотрена работа с толковым словарём. В 1-м классе учащиеся составляют рассказ о героях произведений, загадки о кошке и ежике, рассказ о своей любимой игрушке, сочиняют небылицы. Во 2-м классе описываются герои произведений, сочиняются сказки, потешки, отзыв на сказку «Красная шапочка», предполагается написание статьи на тему «Как помочь животным в зимнее время?». В 3 и 4-х классах продолжается работа по развитию монологической речи, однако для дальнейшего развития письменной речи упражнений недостаточно. Для развития навыка чтения предлагаются такие задания, как выразительное чтение, чтение наизусть небольших стихотворений и прозаических отрывков, чтение по ролям. Например, при изучении рассказа «Про обезьянку» Б. Житкова [Там же] возможно такое задание: *1. Как попала обезьянка к мальчику? Прочитайте с другом в лицах диалог ребят. 2. Прочитайте с другом выразительно разговор рыб с Евсейкой. Чего опасался мальчик? [Там же].*

Также в учебниках представлена комплексная работа над структурой текста: озаглавливание текста, корректировка порядка предложений и частей текста; составление плана, знакомство с основными видами изложений и сочинений. Например: *1. Ты уже знаешь, что такое сжатый пересказ. Если бы тебя попросили рассказать кратко, о чем этот рассказ, или кратко передать его содержание, то как бы ты построил свой ответ? Что нужно сделать, чтобы получился сжатый пересказ: определить основную мысль произведения, выделить смысловые части, озаглавить их? [Там же]. 2. Автор разбил текст своего произведения на шесть частей. Попробуй и ты выделить эти части, а затем озаглавь каждую из них. 3. Составь план и перескажи текст от имени девочки Нади [Там же].*

Творческая деятельность представлена в программе в виде следующих заданий: пересказывание сказок от лица одного из персонажей сказки, придумывание продолжения произведения, изменение начала и продолжения произведения. Например: *1. Придумай продолжение сказки. 2. Расскажи о путешествии в городок Динь-Динь от лица Миши. Постарайся при пересказе передать настроение мальчика, его отношение к жителям городка в табакерке. 3. Перескажи одну из частей былин от лица Ильи Муромца [Там же].*

Однако этих заданий недостаточно для того, чтобы полноценно развивать речь учащихся. Для обогащения и развития речи детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения целесообразно использовать следующие варианты речевых упражнений [2]: *1. Упражнения, направленные на выяснение значений и смысла слов.* Данная группа упражнений включает приемы наблюдения за словами в контексте речевого высказывания, объяснения слов при помощи контекста, объяснения значений слов подбором синонимичных значений [9]. *2. Упражнения с использованием логических приемов, которые раскрывают содержание слов и понятий.* В данную группу обучающих методов входят упражнения на расширение и уточнение представлений, которые связаны у ребенка с данными словами. Большое значение имеют упражнения, которые содержат элементы логических операций: выделение категорий признаков предметов, характеристика группы предметов

по единичному, наиболее характерному их признаку; сопоставление двух предметов по сходству и различию для их более детальной характеристики; систематизация и обобщение признаков и понятий. 3. *Упражнения лексико-стилистического содержания*, которые способствуют закреплению правильности, точности употребления слов в речи, которые формируют представления о лексическом богатстве и многообразии родного языка [9]. 4. *Упражнения, способствующие осознанию роли изобразительных средств родного языка*. Упражнения данной группы направлены на ознакомление с изобразительными средствами – сравнениями, эпитетами, метафорами.

Упражнения, направленные на выяснение значений и смысла слов, предусматривают работу по четырём основным направлениям: 1) обогащение словаря; 2) уточнение словаря; 3) активизация словаря; 4) устранение нелитературных слов [6]. Безусловно, методика по выявлению значений и смысла слов подразумевает восприятие слов в контексте. На этапе подготовки к первичному восприятию текста следует организовывать работу со словами, незнание которых может препятствовать осознанному восприятию произведений. Остальные слова целесообразно вводить в процессе работы над непосредственным содержанием текста. Этап экспериментальной работы по оценке уровня развития речи в процессе анализа языковых особенностей художественных произведений был реализован на базе МОУ «Лицей № 7 Дзержинского района Волгограда» с учащимися 3 класса (28 человек). Для диагностики был выбран текст и методические материалы к нему из пособия Е.В. Гусевой, Е.В. Курниковой, Е.А. Останиной «Зачетные работы по литературному чтению» [1]. Для диагностики был подобран текст по художественному произведению Н. Сладкова [Там же]. Таким образом, у детей в возрасте 8–9 лет диагностированы проблемы в овладении специальной лексикой, сложности в понимании лексического значения и происхождения слов. Опыт наблюдения во время педагогической практики показывает, что учащиеся младших классов владеют устной и письменной речью порой неудовлетворительно. Школьники затрудняются заменять речевые обороты другими, подбирать нужные слова, выстраивать фразы с учетом лексического значения входящих в них слов. Это обстоятельство препятствует реконструкции текста. И тогда дети вынуждены держаться ближе к тому, что в прочитанном тексте им дано в готовом виде. Методика работы над лингвистическим анализом художественного текста в начальной школе предполагает освоение школьниками навыков нахождения устаревших слов и оборотов, перифраз, индивидуально-авторских выражений, ключевых слов содержания текста, особенностей фонетики, морфологии и синтаксиса. Перед непосредственным анализом текста учащиеся углубленно и осмысленно читают его, перечитывая и разбирая моменты, характеризующие характер героев, сложные стилистические особенности.

В системе работы на уроках литературного чтения по развитию связной речи целесообразно использовать приемы творческих пересказов, которые значительно обогащают активный словарь младших школьников; словесное рисование, обогащающее речь средствами художественной выразительности; графическое рисование, которое позволяет сформировать логику и последовательность осмысленного связного высказывания; работа с иллюстрациями как пропедевтическое средство к составлению плана речевого высказывания и пересказа текста; устные творческие рассказы и сказки, направленные на пополнение активной лексики; стихосложение, которое позволяет активизировать пассивный словарь при сочинении собственных стихотворений путем осмысленного подбора рифм; прием творческого исследования произведений, с применением средств эмоционально-оценочной лексики.

Литература

1. Гусева Е.В., Курникова Е.В., Останина Е.А. Зачетные работы по литературному чтению. 3 класс: к учебнику Л.Ф. Климановой, В.Г. Горещкого и др. «Литературное чтение»: в 2 ч. М.: Экзамен, 2017. Ч. 2.
2. Данилова Л.М. Лингвосмысловый анализ. Применение приемов лингвосмыслового анализа на уроках литературы // Филология и литературоведение. 2014. № 12(39). С. 3–5.
3. Зылевич Д.П. Особенности языка и стиля художественных произведений для детей (на материале современной детской литературы). [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/44566/1/65-69.pdf> (дата обращения: 22.11.2019).
4. Лазарева В.А. Технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе. М.: Институт инноваций в образовании им. Л.В. Занкова, 2005.

5. Литературное чтение. 1–4 класс. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, М.В. Голованова. М.: Просвещение, 2013.
6. Львов М.Р., Горещкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2012.
7. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути её развития. М.: Наука, 1975.
8. Примерная программа по литературному чтению. [Электронный ресурс]. URL: <https://fsosn4.edusite.ru/DswMedia/lit.pdf> (дата обращения: 15.11.2019).
9. Ратманова И.С. Пути устранения трудностей в освоении младшими школьниками синонимических отношений // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 5(28). С. 90–93. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1569998869.pdf> (дата обращения: 22.11.2019).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 22.11.2019).

DINARA BEKESOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**TEACHING METHODS OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL
PUPILS WHILE ANALYZING THE LANGUAGE PECULIARITIES
OF CHILDISH FICTION TEXTS**

The article deals with the issues of the speech development of primary school pupils. There is considered the content of the Program and the textbooks for primary school in the context of the linguistic analysis of the fiction texts.

Based on the specialists' experience there are developed the methodological recommendations of organizing the work of speech development of primary school pupils.

Key words: speech development, fiction text, text's analysis, language competence, books for children.

УДК 372.8

К.А. ДАДАЯН

(www.karina.d@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАГАДОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Обобщаются теоретические подходы к определению загадки как фольклорного жанра, анализируются теоретико-методологические аспекты определения лингвистических особенностей загадок.

Проводится анализ включения загадок в современные учебно-методические комплексы по русскому языку для начальной школы. Предлагаются рекомендации по изучению загадок в начальной школе.

Ключевые слова: *загадка, устное народное творчество, жанр, современное образование, культурная маркированность, методика изучения загадок.*

Актуальность изучения загадки как жанра устного народного творчества весьма высока в современном образовании, т. к. представляет собой большую ценность. Во-первых, её ценность определяется культурологической значимостью; во-вторых, загадки наделены уникальными структурно-семантическими особенностями; в-третьих, загадки обладают развивающим потенциалом. Говоря о фольклоре как части национальной и этнической культуры, часто называют такие его жанры, как народные сказки, частушки, поговорки, пословицы, незаслуженно забывая при этом такой жанр, как загадка. Между тем жанр загадки привлекателен своей формой и самобытностью, значительным концептуальным и социокультурным потенциалом, представляющим интерес для историков, лингвистов, антропологов, культурологов. В исследованиях современных лингвистов (Ю.Д. Апресяна, Ю.А. Бельчикова, Е.М. Верещагина, Д.Б. Гудкова, И.М. Кобозевой, В.Г. Костомарова, Ю.А. Сорокина и др.) [3, 4] загадки рассматриваются как культурно-маркированные тексты. Таким образом, они играют роль в накоплении и передаче межпоколенного опыта, т. к. изучая и разгадывая загадки, можно взглянуть на мир через призму образа мышления нации.

К.А. Ананьева справедливо отмечает, что загадка относится к паремиологическому жанру диалогического типа. Вместе с тем многие прочие фольклорные жанры по своей природе монологичны, и лишь меньшая часть из них требует для воспроизведения двух и более человек. В воспроизведении загадки противопоставляются два и более человека, т. е. составляют между собой диалог [1]. По определению В.П. Аникина, загадка представляет собой замысловатое поэтическое описание какого-либо общеизвестного предмета или явления, изрекаемое с целью проверить сообразительность, смекалку человека или указать на поэтическую красоту, богатство вещественно-предметного мира [2]. В.И. Чичеров определял загадку как иносказательное описание, изображение какого-либо признака, предмета, явления, на основе сходства с каким-либо другим явлением, предметом и т. д. [9]. В.В. Митрофанова опровергала данное определение, полагая, что «в загадках имеем даже не иносказательное описание “предмета загадывания”, а полную замену его другим предметом или явлением, которое описывается. Такое явление можно назвать описанием, хотя бы иносказательным, только условно» [8, с. 81]. В.А. Шаповалов кратко определяет загадку как замысловатый вопрос, выражаемый обычно в форме метафоры, в котором предмет загадывания заменяется другим, который описывается [10]. Особенностью загадок как фольклорного жанра является то, что предметы в них приходят в движение, работают, действуют, например: топор – «в лес идет, кланяется, кланяется, перед домом растянется», морковь – «сидит девица в темнице» [6]. Также особенностью загадки является то, что в ней не отражены сложные понятийные или исторические образы, сюжеты; они понятны детям, обладающим широким простором наглядно-образного мышления и воображения. Таким образом, за-

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

гадки обладают определёнными структурными и семантическими свойствами, являются единицами, способными формировать языковую картину мира [5]. Рассмотрим, каким образом представлен содержательный компонент загадок в учебниках по русскому языку в начальной школе. В учебниках авторов В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого (УМК «Школа России») [7] загадки представлены достаточно обширно, начиная с 1 класса. Их использование в качестве речевого материала определяется авторами в зависимости от раздела изучения. Например, в учебнике для 1 класса при изучении орфограмм безударных проверяемых гласных в корне слова авторы учебника предлагают следующие загадки и задание к ним: *Глаза на рогах, а домик на спине.*

Хвост серпом, голова с гребешком. (В каких словах ты легко можешь объяснить написание выделенных букв, а в каких затрудняешься?).

В 3 классе на материале загадок учащиеся отрабатывают и закрепляют навыки орфографии – правописания суффикса после шипящих: 1. *Само с кулачок, Красный бочок. (Я _ _ _ _ о).* 2. *Был рожок – Стал кружок (М _ _ _ ц).* 3. *Есть корешок, есть шляпка, но не гриб (З _ _ т).*

После рассмотрения приведенных примеров загадок на основе описательных свойств предметов или явлений учащиеся легко находят отгадку. Как правило, для младших школьников загадки сопровождаются отгадкой в виде иллюстративного материала. Помимо народных в учебники В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого [7] включены авторские загадки. В учебниках для 2 и 3 классов авторы используют речевой материал загадок для изучения морфологических признаков частей речи и формирования лексических навыков:

Прочитайте. Отгадайте загадку. Найдите в ней антонимы:

*Бывает он в холод,
Бывает он в зной,
Бывает он добрый,
Бывает он злой.
В открытые окна
Нежданно влетит,*

*То что-то прошепчет,
То вдруг загудит.
Притихнет, умчится,
Примчится опять,
То вздумает по морю
Волны гонять...*

Н. Найденова

Выпишите из загадок глаголы с приставками, выделите приставки.

При изучении имени прилагательного в 3 классе учащиеся знакомятся с загадками, где объект можно отгадать по признакам: 1. *Маленькие зверьки, Серенькие шубки, Остренькие зубки.* 2. *Клейкие почки, Зеленые листочки, С белой корой стоит над горой.*

Таким образом, в учебниках по русскому языку, входящих в состав УМК «Школа России» [Там же], загадки представлены в достаточном количестве. Они используются как речевой материал в различных разделах языка, преимущественно морфологии, лексики. В учебниках встречаются как народные, так и авторские загадки. Некоторые из них обладают высоким уровнем метафоричности, другие прямо описывают существенные признаки описываемого объекта. Среди недостатков можно выделить то, что авторы учебников не уделяют внимания семантическим признакам загадок, их важной роли в ряду фольклорных жанров, своеобразию и многообразию форм загадок, средств достижения образности и метафоричности. Поэтому от учителя требуется высокий уровень педагогического мастерства, профессиональной языковой компетенции для умелого сочетания приемов работы с загадками, предложенными авторами учебника. Тем более, что в учебниках литературного чтения УМК «Школа России» [Там же] на изучение жанра фольклора (пословиц, поговорок, загадок) отводится всего 1 час. Эмпирический опыт диагностики сформированности знаний о лингвистических особенностях загадок был реализован на базе МОУ «Средняя школа № 10 Центрального района Волгограда». В констатирующем этапе исследования приняли участие 29 человек – учащихся 3 класса. Для проведения диагностики автором был разработан комплекс заданий на основе лингвистического материала русских народных и авторских загадок:

1) задание на определение понимания сущности загадки как литературного жанра; 2) задание на диагностику логических УУД: умения распределять загадки по тематическим группам на ос-

нове существенных признаков по ответам на эти загадки, например: а) *Белая морковка зимой растёт (сосулька)* – загадка относится к тематической группе «явления природы»; б) *Разломился тесный домик на две половинки, и посыпались оттуда бусинки-дробинки. Бусинки зелёные, сладкие, ядрёные (горох)* – загадка относится к тематической группе «огород», или «что растёт в огороде»; в) *Четыре ходунка, два бодунка и один хлестунок (корова)* – загадка относится к тематической группе «животные»; 3) задание творческого содержания: на основе рифмы сочинить загадку: *поёт – клюёт, несёт – встаёт – поёт – зовёт*. Учащиеся должны догадаться, что речь идет о петухе, и, соответственно, содержание придуманной загадки должно отражать сущностные и поведенческие характеристики птицы; 4) задание репродуктивного характера: учащимся необходимо заполнить пропуски в словах – орфограммы безударных проверяемых и непроверяемых гласных в корне слова, гласных в окончаниях существительных; 5) задание репродуктивного характера на проверку знаний норм орфографии и пунктуации, а также грамматики местоимения и имени существительного.

Задания предлагались учащимся на карточках. Задания № 1 и № 2 оценивались в 1 балл. Задания № 3, № 4, № 5 – в 2 балла. Итоговое максимальное количество баллов – 8. Распределение показателей знаний лексических особенностей загадок производилось в следующем виде: 1) 7–8 баллов – высокий уровень; 2) 5–6 баллов – средний уровень; 3) 4 и менее балла – низкий уровень. Результативность констатирующего этапа исследования представлена на рис.

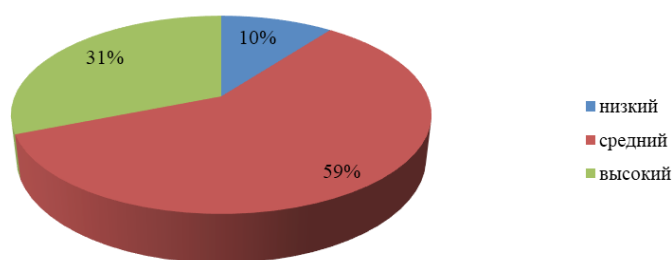


Рис. Результативность констатирующего этапа диагностики

Как следует из обобщенных результатов, у 3 человек (10%) из класса – низкий уровень знаний лингвистических особенностей загадок. Он характеризуется слабым развитием лексики, недостаточным знанием особенностей данного жанра, низким уровнем творческих способностей (сочинения загадок) и недостаточным уровнем сформированности знаний орфографических и синтаксических правил безотносительно к жанру загадок. Второй – средний уровень лингвистических знаний развит у 17 детей (59%) детей младшего школьного возраста. На этом уровне проявляются ошибки в применении правил орфографии и синтаксиса, грамматических знаний о местоимениях. Высокий уровень знаний лингвистических особенностей загадок развит у 9 детей (31%) младшего школьного возраста. Дети с высоким уровнем способны применять навыки логического мышления к распределению загадок по группам, проявляют навыки творчества в самостоятельном сочинении загадок, применяют правила и нормы орфографии, синтаксиса к языковому материалу загадок. Обобщение методических приемов изучения загадок в начальной школе позволило выделить основные этапы работы по изучению лингвистических особенностей загадок как жанра народного творчества: 1) отгадывание загадок. Наблюдение за спецификой жанра с целью понять, как формируется его структура. Следует направить внимание детей к таким особенностям загадок, как то, что в некоторых из них называется предмет, максимально похожий на загаданный, а в других описываются свойства и признаки загаданного предмета; 2) наблюдение структурных и семантических особенностей загадок, их классификация. Выделе-

ние специфики поэтических форм и жанровой природы. При классификации можно опираться на подход В.В. Митрофановой, выделявшей загадки о природных явлениях, о рыбах, птицах и насекомых, о человеке, о трудовой деятельности, о жилище, о музыкальных инструментах, о письме и грамоте, о религиозных предметах, а также задачи-шутки, загадки-шарады [8]. При более углубленном изучении языкового материала можно использовать подход В.И. Чичерова, выделяющего загадки по их происхождению: звукоподражательные, метафорические, шуточные, арифметические [9]; 3) самостоятельное или коллективное творчество по сочинению загадок. Для того чтобы перейти к уровню творчества – придумыванию авторских загадок, – учащиеся должны знать важные признаки загадок. Для этого можно обобщить знания, оформив в виде памятки для работы с загадками, в которой отразить: понятие загадок как малого литературного произведения, наличие вопроса в явной и скрытой формах, цель загадывания, использование средств достижения образности и выразительности.

Таким образом, содержание учебников для начальной школы не исчерпывает возможности в изучении малых фольклорных форм – загадок, но может сформировать основу для более глубокого языкового образования младших школьников.

Литература

1. Ананьева К.А. Особенности загадки как жанра игрового дискурса // Вестник Москов. гос. лингвистич. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 22(733). С. 56–66.
2. Аникин В.П. Устное народное творчество. М.: Академия, 2011.
3. Бельчиков Ю.А. Русский язык. XX век. М.: Москва, 2003.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингво-страноведческая теория слова. М.: Рус. язык, 1980.
5. Гриднева Т.В. Формирование языковой картины мира младшего школьника в процессе изучения фразеологии // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2019. № 6(65). С. 141–144. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1574943896.pdf> (дата обращения: 27.11.19).
6. Елкина Н.В., Тарабарина Т.И. 1001 загадка. М.: Изд-во АСТ, 2018.
7. Канакина В.П., Горещкий В.Г. Русский язык: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе: в 2-х ч. М.: Просвещение, 2014.
8. Митрофанова В.В. Русские народные загадки. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1978.
9. Чичеров В.И. Русское народное творчество. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1959.
10. Шаповалов В.А. «Летит пан, на воду пал и воды не колыхнул»: образ барина в русских народных загадках // Урал. ист.-торич. вестник. 2017. № 2(55). С. 131–138.

KARINA DADAYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

METHODOLOGY OF LEARNING THE LINGUISTIC PECULIARITIES OF RIDDLES AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with the generalization of the theoretical approaches to the definition of riddles as folklore genre.

There are analyzed the theoretical and methodological aspects of the definition of the riddles' linguistic peculiarities. The author conducts the analysis of including riddles in modern academic and methodological complexes of Russian language for primary school.

There are suggested the recommendations of learning the riddles in primary school.

Key words: *riddle, folklore, genre, modern education, cultural markedness, methodology of learning riddles.*

УДК 371

А.С. ДУБРОВЧЕНКО
(dubrovchenkoa@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УРОКОВ ОБЖ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ*

Анализируются возможности интеграции уроков ОБЖ для обеспечения эффективного процесса патриотического воспитания старшеклассников. Представлены методические рекомендации по организации патриотического воспитания у старшеклассников на уроках ОБЖ.

Ключевые слова: качество личности, патриотизм, патриотическое воспитание, особенности уроков ОБЖ, разделы курса ОБЖ, учащиеся старших классов, интеграция дисциплин, методические рекомендации.

Патриотическое воспитание является основной составной частью воспитательного процесса в современной российской школе, имеющее большое значение в социально-гражданском и духовном становлении личности учащегося.

Так, в Государственной Программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» говорится, что «с учетом современных задач развития Российской Федерации целью государственной политики в сфере патриотического воспитания является создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [2, с. 5].

Следовательно, на сегодняшний день необходимо воссоздать действенную систему патриотического воспитания, которая вобрала в себя из накопленного опыта самое ценное.

Перед современным учителем ставится важнейшая задача – воспитание гражданина, у которого существует субъективная моральная позиция на происходящее. Необходимо воспитать высокообразованного и культурного члена общества, интересы которого направлены как на познание своей истории, так и на заботу о будущем страны, в которой он живет.

В своей работе под понятием «патриотизм» понимаем систему качеств личности – мировоззренческие, духовные, нравственные, гражданские – которые отражены в любви к Отечеству, к дому, в устремлении беречь традиции, ценности своего народа, свою национальную культуру.

С педагогической точки зрения патриотическое воспитание понимается нами как взаимодействие учителя и учащихся, направленное на формирование убеждений, чувств и устойчивых норм, ориентированных на патриотическое поведение учащихся.

В своем исследовании мы говорим об особенностях использования уроков ОБЖ в патриотическом воспитании старшеклассников. Следовательно, необходимо отметить задачи патриотического воспитания, которые решает педагог на своих уроках:

- «широкая пропаганда выдающихся побед нашей страны в развитии науки и культуры;
- пропаганда и разъяснение законов: “О воинской обязанности и военной службе”, “Об обороне”, “О статусе военнослужащих”;
- формирование у школьников чувства гордости за подвиги старшего поколения и стремления подражать им;
- формирование у молодежи любви к своей родине, традициям;
- вооружение учащихся начальными военными знаниями, умениями и навыками, привитие интереса к службе в Вооруженных силах России» [1].

* Работа выполнена под руководством Макаровой И.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Исходя из задач, можно сделать вывод, что школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности» в существенной мере способствует патриотическому воспитанию учащихся: уважать и любить свою Родину, землю, на которой они родились и выросли; стремиться сберечь, преобразить и защитить свою Родину.

Обратимся конкретно к разделам курса ОБЖ, которые способствуют патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Так, в программе курса 10-го класса, есть раздел «Основы обороны государства и воинская обязанность», в рамках которого возможно ознакомить учащихся со следующими темами: «История создания Вооружённых Сил РФ», «Организационная структура, функции и основные задачи современных Вооружённых Сил, их роль в системе обеспечения национальной безопасности» [1].

Что касается тем в 11-м классе, в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности», то здесь следует отметить следующее, раздел «Основы воинской обязанности и обороны государства», где учащимся разъясняются такие категории, как «воинская обязанность», «военная присяга», учителя объясняют смысл правовых основ прохождения военной службы, какие права и ответственность несут военнослужащие в рамках законодательства РФ в области обороны.

Для эффективного разрешения цели патриотического воспитания следует реализовывать на уроках по основам безопасности жизнедеятельности экологический материал, позволяющий обсуждать проблемы экологии на региональном уровне, тем самым способствовать формированию у учащихся чувства уважения и любви к родному краю, осознанности в защите родной природы.

На наш взгляд, для эффективности патриотического воспитания в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности», следует использовать интегративность. Наиболее продуктивная интеграция заключается в единении таких дисциплин, как ОБЖ и история. «История создания ВС РФ», «Патриотизм и верность воинскому долгу – качества защитников Отечества», «Памяти поколений – Дни воинской славы», «Государственные символы РФ», «Боевое знамя воинской части – символ воинской чести, доблести и славы», «Ордена, почётные награды за воинские отличия и заслуги в бою и военной службе» – именно эти темы, будут способствовать междисциплинарной интеграции.

При реализации системы патриотического воспитания учителю необходимо учитывать, что на его плечи ложится ответственность за формирование будущего поколения. Именно в возрасте 15–17 лет происходят психические изменения, формируется мировоззрение, появляется интерес к общественным и политическим событиям.

Таким образом, содержание школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» помогает учащимся подготовиться к взрослой жизни, более реалистично посмотреть на мир, научиться производить оценку различной обстановке и жизненным ситуациям, определить свои потенциальные возможности и делать верный выбор. Все вышеизложенное доказывает направленность курса «Основы безопасности жизнедеятельности» на патриотическое воспитание, на формирование таких качеств личности, как патриотизм, гражданственность.

В заключение приведем методические рекомендации по организации патриотического воспитания у старшеклассников на уроках ОБЖ:

1. Патриотизм как качество личности необходимо рассматривать с точки зрения психологии и педагогики, что находит свое отражение в особенностях, как индивидуальных, так и психологических – интерес, ориентация, убеждение и пр., проявляющиеся в субъективной сопричастности к тому, что происходит на территории России.

2. Уровень сформированности патриотизма как качества личности следует рассматривать как общий уровень самоорганизации личности.

3. Необходимо изучать и оценивать факторы воспитательной среды, которые влияют на личность – семья, друзья, школа и т. п.

4. Проведение регулярного, поэтапного мониторинга для диагностирования патриотической направленности старшеклассников.

Литература

1. Абрамова С.В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2012.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» от 30 декабря 2015 г. № 1493. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAEgrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 03.12.2019).

ARKADIY DUBROVCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF THE USE OF THE LESSONS OF HEALTH AND SAFETY IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PUPILS

The article deals with the analysis of the potential of the integration of the lessons of Health and Safety for an effective process of the patriotic education of senior pupils. There are presented the methodological recommendations of organizing the patriotic education of senior pupils at the lessons of Health and Safety.

Key words: *personal qualities, patriotism, patriotic education, the specific features of the lesson of Health and Safety, the units of the course of Health and Safety, the students of senior school, disciplines integration,*

УДК 316.6

Т.В. ЕРОНТАЕВА

(t.erontaeva@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ*

Рассматриваются личностные факторы развития коммуникативной компетентности подростков. Выдвинута гипотеза о наличии взаимосвязи коммуникативной компетентности и самооценки как важного компонента социализации личности подростков. Представлены результаты эмпирического исследования коммуникативной компетентности и самооценки учащихся, приводятся результаты корреляционного анализа. Определены направления работы педагога-психолога по развитию коммуникативной компетентности подростков через формирование адекватной самооценки.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, самооценка, взаимосвязь, коммуникация, подростковый возраст.

Современное общество – уникальная субстанция, именно в ней человек формируется и как субъект деятельности в социокультурной среде и как личность. При активной жизненной позиции каждого человека возможно развитие современного общества. Умение сотрудничать, взаимодействовать и контактировать с другими людьми является одним из ведущих показателей социально-активной личности. В связи с этим, процесс межличностного общения становится все более сложным. Таким, в котором неуклонно возрастает роль самого человека как субъекта активности.

На государственном уровне актуальность проблемы коммуникативности подростков определяют современные нормативными документами, регламентирующими образовательный процесс. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования обозначают в качестве результатов школьного обучения формирование коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающих коммуникативную компетентность. Например, в части «Личные результаты освоения образовательной программы обозначена задача формирования коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [11].

В отечественной психологии под коммуникативной компетентностью понимают систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [5, 6]. Все более личностно и интеллектуально обусловленной характеристикой человека становится компетентность в общении. Значимость коммуникативной компетентности во взаимодействии с социумом была подчеркнута в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Я.Л. Газмана, Ю.М. Жукова, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика, В.Н. Мясищева, Н.Н. Обозова, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина и др. [5, 6, 9]. При этом, именно развитие коммуникативной компетентности, ее высокий уровень, рассматривается как необходимое условие успешной адаптации человека в социальной среде.

Особую актуальность проблема развития коммуникативной компетентности приобретает в подростковом возрасте, когда умения эффективного межличностного общения выступают необходимым условием решения подростком задач развития и освоения ведущей деятельности. Кроме этого, по мнению, Г.М. Бреслава, А.В. Петровского, Е.Ф. Рыбалко и др. [10], подростковый возраст сензитивным периодом для формирования коммуникативных способностей. Вместе с тем, проблема факторов и психологических условий формирования коммуникативной компетентности остается недостаточно разработанной в теоретических и прикладных исследованиях.

* Работа выполнена под руководством Плотноковой Н.Н., кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Л.С. Выготский характеризовал подростковый возраст, как «переходный возраст, который предъ-
 являет совокупность условий, в высшей степени благоприятствующих как внешним травматическим
 воздействиям, так и обострению и проявлению внутренних конституциональных задатков и предрас-
 положений, которые до того находились в латентном состоянии» [4]. Таким образом, в подростковом
 возрасте главным моментом в поведении индивида становится его общения с окружающими. Оно вы-
 ходит на новый уровень и начинает отталкиваться от внутренних критериев и самооценки.

Р. Бернс, Л.И. Божович, И.С. Кон, Р.И. Цветкова, А.В. Петровский, О.В. Соловьева [2, 3, 10] под-
 черкивают, что в подростковом возрасте самым актуальным становится процесс развития «Я» лично-
 сти, в котором особое внимание уделяется процессам самопознания, самосовершенствования, поиска
 смысла жизни. На формирование самооценки подростка, в тот момент, когда он недостаточно четко
 осознает свой «образ Я», социальная среда влияет в наибольшей степени. Однако, исследований, на-
 правленных на изучение особенностей коммуникативной компетентности подростков с разным уров-
 нем самооценки, недостаточно. Вместе с тем, данная проблема актуальна не только для диагностики,
 но и для проектирования развивающих программ для подростков, имеющих коммуникативные затруд-
 нения. Этот аспект актуальности и определил тему настоящего исследования.

Цель исследования: изучение наличия и характера взаимосвязи коммуникативной компетентно-
 сти и самооценки подростков.

В качестве *гипотезы исследования* выступило предположение о существовании прямой связи
 между коммуникативной компетентностью и самооценкой подростков.

В *программу диагностического исследования* взаимосвязи коммуникативной компетентности
 и самооценки мы включили ряд методик: «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (перевод
 и адаптация Ю.З. Гильбуха)» [7]; «Исследование самооценки по методике Т. Дембо-С.Я. Рубин-
 штейн» (в модификации А.М. Прихожан) [8]; авторский опросник «Коммуникативные трудности
 подростков».

Эмпирическая база исследования. Выборку эмпирического исследования составили 39 подростков –
 учащиеся 7 класса МОУ «Лицей № 2 Краснооктябрьского района Волгограда» в возрасте 12–13 лет.

Результаты и их обсуждение. Исследование самооценки по методике Т. Дембо-С.Я. Рубин-
 штейн (в модификации А.М. Прихожан) [Там же] позволило нам распределить подростков по уровням
 их самооценки (см. табл. 1). Так же нами была добавлена дополнительно шкала «Умение общаться»,
 которая позволила увидеть, как подростки оценивают свое умение общаться и сравнить эти данные
 с данными общей коммуникативной компетентности.

Таблица 1

Уровни развития самооценки у подростков

Уровень	Количество подростков по общей самооценке		Количество подростков по шкале «Умение общаться»	
	а/ч	%	а/ч	%
Низкая	7	17,9	1	2,6
Средняя	3	7,8	7	17,9
Высокая	14	35,9	4	10,2
Завышенная	15	38,4	27	69,2

В табл. 1 мы можем увидеть, что реалистичную (адекватную) самооценку, которую выделяет ав-
 тор, показывают 7,8% подростков – это средняя самооценка и 35,9% школьников – высокая самооцен-
 ка, соответственно. Данный результат свидетельствует о том, что 43,7% подростков находятся в благо-
 приятных условиях для развития.

В то же время, 38,4% подростков (15 человек) показывают завышенную самооценку, что указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может демонстрировать личностную незрелость, нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих [8].

Однако, 17,9% учащихся подросткового возраста имеют низкую самооценку. Недооценка себя свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти испытуемые составляют «группу риска». За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности позволяет не прилагать никаких усилий [Там же], что делает актуальным целенаправленную развивающую работу психолога с ними.

По выделенной нами шкале «Умение общаться», школьники продемонстрировали достаточно показательный результат, 27 подростков из 39, а это 69,2% от всей выборки, указывают на завышенный показатель по данной шкале. Так, подростки почти уверены, что они умеют безупречно вести беседу, могут легко решать различные коммуникативные задачи и выстраивать межличностные отношения.

Таким образом, все подростки, показавшие низкий и неадекватно высокий уровни самооценки нуждаются в целенаправленной развивающей работе педагога-психолога с ними.

Данные методики «Тест коммуникативных умений» [7] указывают на общую коммуникативную компетентность и качества сформированности основных коммуникативных умений (см. табл. 2).

Результаты исследования показали, что у 35,9% учащихся – высокий показатель общей коммуникативной компетентности, а у 2,5% – очень высокий. В то же время, по 30,8% учащихся подросткового возраста показали средний и ниже среднего уровни общей коммуникативной компетентности соответственно. Это свидетельствует, что у этих учащихся преобладает зависимое или агрессивное поведение.

Таблица 2

Сформированность коммуникативной компетентности подростков

Уровень	Количество подростков	
	а/ч	%
Низкий	0	0
Ниже среднего	12	30,8
Средний	12	30,8
Высокий	14	35,9
Очень высокий	1	2,5

Для проверки статистической гипотезы о наличии прямой взаимосвязи между коммуникативной компетентностью подростков и их самооценкой мы использовали корреляционный метод критерия Пирсона, который подтвердил нашу гипотезу на уровне значимости $p > 0,01$ (см. табл. 3).

Таблица 3

Коэффициент корреляции коммуникативной компетентности и самооценки

Компоненты	Коммуникативная компетентность	P
Самооценка	,454	**

Примечание: * $p > 0,05$, ** $p > 0,01$

Для более точного определения направлений работы педагога-психолога был составлен и проведен авторский опросник «Коммуникативные трудности подростков», который направлен на оп-

ределение проблемных сторон общения по Г.М. Андреевой [1]. Результаты авторского опросника показывают, что 61,5% учащихся имеют трудности в интерактивной стороне общения, 23,1% – в коммуникативной стороне и всего 15,4% – в перцептивной стороне общения. Данные результаты указывают на направления работы педагога-психолога по развитию коммуникативной компетентности и повышению уровня самооценки.

В заключении хотелось бы сказать, что проблема формирования коммуникативных способностей у подростков является актуальной в современном обществе. Получившиеся результаты подтверждают ее важность. В целом, нам удалось доказать выдвинутую гипотезу, решить поставленные задачи и достичь цели. Вместе с тем, свое исследование, результаты которого представлены в данной научной статье, мы рассматриваем как начало большой исследовательской работы по заявленной проблеме. По получившимся в дальнейшем данным будет составлена коррекционно-развивающая программа, которая будет проведена в группе подростков данной выборки, а также повторная диагностика и сравнение данных статистической проверкой. После анализа будут даны рекомендации подросткам для дальнейшего самостоятельного развития своей коммуникативной компетентности, которая будет способствовать успешной адаптацией в социальной среде.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2017.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М.: Прогресс, 2004.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Директ-Медиа, 2008.
4. Выготский Л.С. Педология подростка: собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под. ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
5. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003.
6. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Киров : ЭНИОМ, 1991.
7. Колмогорова Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2015.
8. Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн. Модификация Прихожан. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologos.pro/articles/view/metodika-dagnostika-samoocenki-dembo-rubinshteyn.-modifikaciya-prihozhan> (дата обращения: 17.02.2020).
9. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Просвещение, 2011.
10. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 16.02.2020).

TATYANA ERONTAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

STUDY OF THE INTERRELATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SELF-EVALUATION OF TEENAGERS

The article deals with the personal factors of the development of teenagers' communicative competence. There is made a hypothesis concerning the existence of the interrelation of communicative competence and self-evaluation as an important component of socialization of student's personality. There are presented the results of the empirical study of the communicative competence and students' self-evaluation. There are given the results of the correlation analysis.

There are identified the directions of the work of the educational psychologist aimed at the development of the teenagers' communicative competence by forming an adequate self-evaluation.

Key words: *communicative competence, self-evaluation, interrelation, communication, adolescence.*

УДК 373

Л.С. ИВАНЧЕНКО

(larisa.ivanchenko.1993@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВАМ ПАРИКМАХЕРСКОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ*

Описывается методика обучения учащихся основам парикмахерского искусства в системе технологической подготовки, которая имеет практическую ценность и может быть использована учителями технологии при реализации учебного процесса.

Ключевые слова: методика обучения, парикмахерское искусство, творческая деятельность, творческая самореализация, допрофессиональная подготовка.

Экономика ближайшего будущего России будет постиндустриальной, ее развитие составят сервисные отрасли, ориентированные на развитие человеческого капитала. Стремительное развитие индустрии сервиса, внедрение современных технологий сферы услуг должны найти отражение в определении задач и содержания учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Одна из основных задач современной школы – подготовка обучающихся к реальной жизни в условиях современной экономики. В связи с этим на учителей ложится обязанность подготовить выпускника, обладающего необходимым набором знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

Основная цель образования, представленная в Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», – обеспечить адаптацию детей к жизни в обществе, профессиональную ориентацию [5].

Для полной реализации данной цели необходимо использовать новые формы и методики обучения, соответствующие требованиям нынешнего времени и современной экономики, социальной ситуации в стране.

Современный мир перенасыщен различными компьютерными играми, наличием превосходной звуко-, теле-, видеоаппаратуры и бытовой техники, всем тем, что в условиях технократической цивилизации значительно изменяет направленность подрастающего поколения на потребление готового продукта во всех сферах. В этой связи важность создания продукта своими руками, в союзе с полетом собственного воображения, повышается многократно, тем более, если в результате обучения продукт «полета фантазии» выполнен хорошо и добротно.

Одним из возможных направлений подготовки учащихся является парикмахерское искусство. Обучение учащихся основам парикмахерского искусства способствует адаптации учеников и социализации их к реалиям современной жизни, помогает им в профессиональном самоопределении и содействует реализации их творческих возможностей.

Система технологической подготовки обладает огромным потенциалом обучения учащихся основам парикмахерского искусства через интеграцию учебно-познавательной и деятельностной сторон технологического образования, обеспечивающую получение начальных профессиональных навыков в сфере парикмахерского искусства.

В связи с этим существовавший в методике обучения технологии долгие годы подход, основанный на рассмотрении методических особенностей изучения технологии по отдельным разделам (темам), изучаемым в конкретных классах, требует пересмотра [2].

Парикмахерское дело – один из старейших видов ремесел, каких только знает человечество, поэтому его изучение считается вполне традиционным. Обучение учащихся основам парикмахерского

* Работа выполнена под руководством Селезнева В.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры технологии, экономики образования и сервиса ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

искусства в системе технологической подготовки может осуществляться в рамках профильного обучения в старших классах школы, либо на специализированных учебных курсах в рамках дополнительного образования.

Методика обучения учащихся основам парикмахерского искусства в системе технологической подготовки, во-первых, должна быть нацелена только на пропедевтическую подготовку к получению профессии, а не на специализированную профессиональную подготовку. Это необходимо учитывать при отборе содержания и формах подачи материала, методике проведения занятий и выборе диагностических заданий при оценке ожидаемых результатов.

Во-вторых, нужно учитывать, что наука и техника хотя и помогают развитию парикмахерского дела, но всё же главное – творчество, мастерство и искусство самого парикмахера.

В-третьих, упор необходимо делать на творческое саморазвитие личности, понимаемое как особый вид творческой деятельности, профессиональное самоопределение, самоуправление, творческую самореализацию и самосовершенствование личности.

Основные задачи методики обучения учащихся основам парикмахерского искусства в системе технологической подготовки заключаются в следующем:

- способствовать эстетическому воспитанию школьников на основе приобщения их к парикмахерскому искусству;
- способствовать творческому саморазвитию учащихся, развитию их индивидуальных способностей;
- обеспечить технологическую подготовку девушек к овладению простейшими приемами стрижки, окраски и укладки волос;
- оказать помощь в профессиональном самоопределении;
- осуществить допрофессиональную подготовку учеников;
- осуществить подготовку будущих матерей, домохозяек, к осуществлению правильного ухода, как за своими волосами, так и за волосами своих детей;
- сформировать у школьников навыки ухода за волосами, позволяющие им в течение всей жизни сохранить волосы и кожу головы здоровой;
- обеспечить теоретическую информированность девушек по вопросам организации собственного парикмахерского дела;
- оказать ученикам помощь в социальной адаптации [2].

Задача учителя – создание условий, в которых обучающийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания, т. е. ученики, ранее находящиеся в полном подчинении учителя, становятся активными участниками образовательного процесса. Существует множество методов, которые педагог может использовать для того, чтобы повысить эффективность педагогического процесса. Для этого каждый педагог использует свои методы, действенные в каждой конкретной ситуации. Методы и приемы работы преподавателя являются показателем его педагогического мастерства.

Обучение, являясь двусторонним процессом, представляет собой взаимодействие обучающего и обучающихся, следовательно, оно может быть эффективно только тогда, когда усилия прилагают обе стороны. Задачами обучения в современных условиях является не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и подготовка учеников к самообразованию, развитие у них интереса к учению и формирование познавательных потребностей. Активные методы обучения позволяют достичь поставленных задач и способствуют личностному росту [3, с. 168].

Включение активных методов обучения в образовательный процесс позволяет создать игровую среду, в которой отсутствует принуждение и есть возможность для каждого ученика найти свое место, свободно реализовать свои способности и образовательные потребности, проявить инициативу и самостоятельность на уроке [Там же, с. 167].

Основные формы проведения занятий при обучении учащихся основам парикмахерского искусства в системе технологической подготовки:

- теоретические занятия по изучению нового материала;

- практические занятия по отработке навыков;
- контрольно-зачётные занятия;
- занятия творческого развития и конкурсы.

Изучение теоретических вопросов на занятиях сопровождается кропотливой работой по отработке практических навыков, т. к. практическая педагогика убедительно доказала, что прочно усваиваются только те знания, которые активно проработаны самим учеником. В этом мы видим обоснованные требования научной педагогики и реальной жизни, которая с ее все более усложняющейся борьбой за существование требует личностей-индивидуальностей, способных действовать, обладающих не только известным запасом знаний, но и умеющих применить их [2].

Основной упор при определении результатов необходимо делать на приобретение первоначальных сведений и навыков при ориентации на развитие творческого подхода к изучаемому материалу. Следует культивировать мысль о том, что основа парикмахерского дела – творчество, мастерство и искусство.

Основываясь на классификации А.В. Хуторского, предполагается развитие у учеников следующих двух ключевых образовательных компетенций:

Социально-трудовые компетенции – владение знаниями и опытом в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в области профессионального самоопределения [6, с. 23].

Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов саморазвития и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся также правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, внутренняя экологическая культура [Там же, с. 26].

Предполагаемый результат обучения учащихся основам парикмахерского искусства в системе технологической подготовки, по нашему мнению, включает следующие учебные, профессиональные и личностные достижения учащихся:

- 1 уровень: теоретическая информированность по вопросам, связанным с простейшими приемами стрижки, окраски и укладки волос;
- 2 уровень: эстетическое и творческое развитие и саморазвитие учащихся;
- 3 уровень: технологическая подготовка будущих матерей и домохозяек к осуществлению правильного ухода за волосами;
- 4 уровень: пропедевтическая подготовка к овладению профессией «Парикмахер».

В ходе реализации методики необходимо использовать следующие формы контроля:

- входная диагностика для выявления основных запросов и интересов учащихся (на основе анкетирования и собеседования);
- рубежная диагностика по окончании каждой темы (раздела) — выполнение контрольных упражнений.

При проведении процедуры оценки учащихся практически должно отсутствовать сравнение учеников друг с другом. Каждый ученик сравнивается лишь сам с собой (каково его продвижение). При этом продвижение ученика оценивается по многим личностным и поведенческим параметрам (знание теории, развитие навыков, интеллектуальное развитие, культура речи, способность к общению, самостоятельность, инициатива, ответственность и др.) [2].

Большое воспитательное значение имеет подведение конкретных итогов работы детей, анализ произведенных ими операций и их оценка. Одна из форм такой оценки – это организованный просмотр качества выполнения той или иной работы, которая выполняются всеми учащимися. Каждый высказывает мнение о своей работе и работах своих товарищей.

Таким образом, методика обучения учащихся основам парикмахерского искусства в системе технологической подготовки должна быть основана не на концепции изучения парикмахерского дела как такового, а на концепции приобщения учеников к парикмахерскому искусству. Таким образом, можно говорить скорее о познавательном интересе к изучению основ данной профессии, к получению простейших навыков парикмахерского дела, не задаваясь при этом более крупной целью получения профессии.

Литература

1. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., Селезнев В.А. Организация производственной практики будущих учителей технологии в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 10 (123). С. 17–24.
2. Кукулина С.Н. Основы парикмахерского искусства // Инфоурок. 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://infourok.ru/dopolnitelnaya_obscheobrazovatel'naya_programma_osnovy_parikmaherskogo_iskusstva_chast1-406997.htm (дата обращения: 11.11.2019).
3. Малинина И.А. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 2. С. 166–168. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/34/3909/> (дата обращения: 11.11.2019).
4. Мельникова О.В. Применение активных методов обучения на занятиях по специальности «Парикмахерское искусство» для пробуждения познавательной активности обучающихся // Молодой ученый. 2016. № 16. С. 368–371. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/120/33225/> (дата обращения: 11.11.2019).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями // Закон об образовании РФ. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 21.11.2019).
6. Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения: метод. пособие. М.: Эйдос, 2012.

LARISA IVANCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TEACHING METHODS OF HAIRDRESSING BASIS IN THE SYSTEM OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

The article describes the teaching methods of hairdressing basis in the system of technological education that has practical value and can be used by the teachers of technology in the educational process.

Key words: teaching methods, hairdressing, creative work, creative self-actualization, pre-professional education.

УДК 372.882

М.С. КРАПИВИНА
(urururka9@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ*

Представлен опыт применения новых интерактивных способов обучения – глог-технологий – на уроках изучения литературы в старших классах и во внеурочной деятельности. Проанализированы достоинства и недостатки работы с “Glogster”, намечены этапы и формы применения данной технологии.

Ключевые слова: методика обучения литературы, педагогическая технология, глог-технология, клиповое мышление, квест-игра.

Система образования в нашей стране претерпевает множество модернизационных процессов, обусловленных требованиями Федерального государственного стандарта для среднего (полного) общего образования, провозгласившего, что «основной целью обучения является не только накопление определённой информации, но и воспитание креативно мыслящей личности, активно и целенаправленно познающей мир, мотивированной на творчество и инновационную деятельность» [9].

Если раньше главным средством передачи знаний был текст, что способствовало формированию системного типа мышления личности, то сейчас основными носителями информации стали аудиовизуальные средства. Эти перемены сказались на когнитивном стиле обучающихся, живущих в эпоху информационного бума: превалируют фрагментарность сознания современного ученика, клиповое мышление.

Отметим, что термин «клиповое мышление» в философско-психологической литературе появился еще в конце 90-х годов XX в. и обозначал «особенность человека воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа или теленовостей» [3, с. 111]. Однако на уроке не всегда можно воссоздать привычную для юношей и девушек виртуальную «картинку».

Особое место в процессе создания данной картины отводится информационно-коммуникативным технологиям, внедрение которых преследует следующие цели:

- развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества;
- развитие мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого, теоретического);
- развитие коммуникативных способностей
- развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность (например, за счет реализации возможностей компьютерного моделирования) [4].

Сделать учебное занятие ярким и насыщенным помогает Интернет-ресурс, который называется “Glogster”. «Глог, glogs (сочетание слов графический + блог, graphical blogs) – это мультимедийная веб-страница или мультимедийный постер, на которых могут быть представлены тексты, фото, видео, звуковые файлы, графика, ссылки и др. Их можно отправлять на другие ресурсы, которые принимают html-коды. Количество глогов растет с каждым днем, их сейчас насчитывается около 10,4 миллионов» [3]. Главная функция интерактивного плаката – обеспечить высокий уровень наглядности.

Этапы работы с Glogster:

* Работа выполнена под руководством Савиной Л.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

1. Учитель регистрируется в сети <http://edu.glogster.com> и создаёт свой первый глог. Для этого необходимо самостоятельно подобрать или создать различные учебные информационные ресурсы с пояснениями, ссылками и заданиями.

2. Ссылка на этот ресурс размещается в сети Интернет или рассылается по личной почте. Переходя по ней, обучающиеся смогут познакомиться с заданиями и зарегистрироваться для дальнейшей работы. Педагог проводит очную консультацию по использованию нового Интернет-сервиса в форме конференции либо консультации, в том числе и дистанционной.

3. Для создания личных глогов ученики регистрируются в сети и прикрепляются в личный кабинет учителя.

4. В результате создаётся группа для общения по заданной теме.

Плюсы “Glogster” заключаются в возможности прикрепления к созданному глогу приложений для чтения книг, заданий к видео, презентаций, а также ссылок на другие источники в сети Интернет. Можно с помощью веб-камеры и микрофона своего компьютера самим записать звук и видео, а потом легко прикрепить их к интерактивному плакату. Использование платформы не является сложным процессом, несмотря на большие возможности ресурса. Как учащиеся, так и учителя получают возможность проявить и свои дизайнерские способности, варьируя внешние черты глога.

Минусов у данного ресурса только два. Во-первых, “Glogster” – это иноязычный Интернет-ресурс. Однако это наблюдение весьма неоднозначно, т. к. с помощью данного Интернет-ресурса пользователи получают возможность улучшить знание английского языка. Во-вторых, “Glogster” – это частично платный Интернет-ресурс. Ученику при регистрации даётся ограниченная возможность пользования данным ресурсом, для расширенного использования требуется заплатить за подписку.

Работая с “Glogster”, учитель может собирать информационные ресурсы по определённой теме, создавать виртуальные классы, организовывать ученическое кросс-возрастное сообщество, комментировать и оценивать работу участников образовательного процесса. Ученику же “Glogster” позволяет творчески перерабатывать текстовую информацию, переводя её в графический формат или в аудио и видео. Более того, при помощи данной технологии можно получить личную консультацию учителя, представить одноклассникам своё видение проблемы, сравнить собственные идеи с мнением обучающихся из других стран.

Более того, интерактивные плакаты можно создать непосредственно на уроке при условии наличия компьютерного класса и доступа в Интернет с большой скоростью.

На уроках литературы глог-технология может использоваться, прежде всего, в качестве источника информации. Так, например, подбирая материал по теме «Образ Петербурга в произведениях серебряного века», на глог-плакат можно добавить портреты поэтов и писателей, фотографии домов, где они проживали, фрагменты художественных текстов и составить вопросы, ответы на которые ученики должны найти на плакате [8].

Также глоги учитель может использовать как проверку остаточных знаний по изученному произведению. Например, изучив творчество М.А. Булгакова, ученики на последнем уроке, который посвящён его творчеству, или дома проходят по ссылке и отвечают на разного типа вопросы по изученным произведениям и биографии автора. В данном плакате мы использовали фото, видео-, аудиоматериал. С помощью таких заданий ученик сможет закрепить свои знания по пройденному материалу [10].

С помощью глог-плаката учитель может давать различный материал для самостоятельного изучения. Так, например, в процессе знакомства с романом Е.И. Замятина «Мы» учащиеся 11-го класса получают возможность сравнить его с антиутопией Джорджа Оруэлла «1984» [1]. Можно не только работать с текстами данных произведений, но и сопоставить их с одноимёнными фильмами, а также познакомиться с интересными материалами, раскрывающими творческую биографию их авторов. Данная работа будет способствовать формированию грамотного читателя, который сможет сравнивать произведения не только отечественной, но и зарубежной литературы, отмечая их сходство и различие.

Возможности этого Интернет-ресурса позволяют использовать глоги для создания виртуальных экскурсий по литературным местам. Практическая ориентированность таких заданий позволит использовать изучаемый материал для решения личностно значимых задач. Например, для того чтобы разработать экскурсию по теме «Н.В. Гоголь в Петербурге», следует скачать карту города, в программе “Adobe Photoshop” добавить значки геолокации к нужным адресам и прикрепить к ним ссылки, в которых будет содержаться необходимые пояснения [7].

Данный Интернет-ресурс можно использовать для обобщения и систематизации знаний по определённой теме. С этой целью ученикам предлагается самостоятельно составить мини-конспект, заполнив глог-плакат текстовыми материалами, изображениями, аудио и видеозаписями и прикрепив ссылки на Интернет-источники [5].

С помощью глог-технологии учитель может создавать квест-игры, которые помогут ученикам закрепить знания. Например, для того чтобы разработать квест-игру по теме «Образ “Северной Пальмиры” на страницах русской классики» [11], следует сформулировать вопросы, скачать карту Петербурга, добавить значки геолокации в фотопроше, загрузить карту в “Glogster” и, обратившись к “Google форме”, внести в неё вопросы к квесту. Следующий шаг – это прикрепление ссылок на карту квеста.

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения является проектная деятельность. Однако для презентации её результатов ученики чаще всего пользуются программой “PowerPoint”, но это далеко не единственный и не самый лучший вариант, т. к. у данной программы очень узкие возможности для творчества. “Glogster” же позволяет создавать интерактивные плакаты, являющиеся своеобразной презентацией определённой темы и обладающие возможностью разместить на них не только текстовую и графическую информацию, но и аудио- и видеоматериалы, рисунки и анимацию, а также прикреплять ссылки и добавлять приложения [6].

Таким образом, использование глог-технологии на уроках литературы позволяет развивать критическое мышление и творческий потенциал учащихся.

Литература

1. 1984 // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/book-report-novel/301pc6u8gg4> (дата обращения: 22.12.2019).
2. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Психология человека в современном мире: материалы Всерос. юбилейной науч. конф. Т. 5: Личность и группа в условиях социальных изменений. (15–16 окт. 2019 г., г. Москва). М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 110–112.
3. Артамонова И.В. Glogs как средство активизации учебной деятельности обучающихся // Урок. РФ. [Электронный ресурс]. URL: https://урок.рф/library/glogs_kak_sredstvo_aktivizatsii_uchebnoj_deyatelnosti_155053.html (дата обращения: 10.03.2020).
4. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие. [Электронный ресурс]. URL: <http://libed.ru/metodicheskie-posobie/1078475-2-va-krasilnikova-informacionnie-kommunikacionnie-tehnologii-obrazovani-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-rossiysk.php> (дата обращения: 10.12.2019).
5. Литературные направления Серебряного века // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/blank-horizontal-glog/2v1v112boka> (дата обращения: 21.12.2019).
6. Ментальная карта по роману в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/blank-horizontal-glog-5e00eb810bdf9/37huho9dd5g> (дата обращения: 22.12.2019).
7. Места Н.В. Гоголя в Петербурге // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/blank-vertical-glog-5e00dce86d9b9/3awcg3xisam> (дата обращения: 21.12.2019).
8. Образ Петербурга в произведениях Серебряного века // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/blank-horizontal-glog/34btghne4p8> (дата обращения: 21.12.2019).
9. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 413 об утверждении и введении в действие ФГОС среднего общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://umts-push.edumsko.ru/documents/other_documents/doc/286062 (дата обращения: 10.12.2019).
10. Рукописи не горят // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/2d9no7bf9o6/2d9no7bf9o6?=&glogpedia-source> (дата обращения: 22.12.2019).
11. Северная Пальмира на страницах русской классики // Glogster. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.glogster.com/glog/blank-horizontal-glog-5df0f55b6c0a4/3118q10n0dc> (дата обращения: 21.12.2019).

MARINA KRAPIVINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

USE OF GLOG-TECHNOLOGY IN LITERATURE CLASSES OF SENIOR SCHOOL

The article deals with the experience of using the new interactive ways of teaching – glog-technologies – during the lessons of studying Literature at senior school and the extracurricular activities. There are analyzed the advantages and disadvantages of the work with “Gloster”. The author designs the stages and the forms of using the technology.

Key words: *teaching methods of literature, pedagogical technology, glog-technology, mosaic thinking, quest game.*

УДК 378.172

А.А. КРАСНИКОВА, Е.И. КОРОБЕЙНИКОВА
(aleksandra.krasnikova@yandex.ru, elena.iv.k@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ УСТАНОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ ВЫРАБОТКИ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Анализируются ценности современного молодого поколения, влияющие на выбор педагогом стратегии формирования учебной мотивации в рамках дисциплины «Физическая культура». Предпринята попытка выработки практических рекомендаций, относящихся к проблеме мотивирования студентов вузов.

Ключевые слова: молодёжь, студенты, ценности, мотивация, физическая культура, здоровье.

Актуальность рассматриваемой темы неоспорима – современная действительность такова, что учащиеся, будь то ученики школы или студенты высших учебных заведений, не делают из учёбы культа, не воспринимают её как нечто обязательное и крайне важное. В связи с этим перед современным педагогом возникает проблема мотивирования его воспитанников. Сегодняшний студент – это представитель так называемого поколения Z, погруженный в среду цифровых технологий, виртуальная жизнь которого либо наравне с реальной, либо, что чаще всего, преобладает над ней. Именно в связи с этим вопрос мотивации стоит достаточно остро, ведь сегодняшнюю молодёжь крайне трудно заинтересовать и привлечь её внимание, она не воспринимает такие общие фразы, как «надо» или «это полезно». Она не готова браться за задачу, если не понимает её смысла. Ей принципиально важно знать: почему это нужно делать, зачем, к чему это приведёт и что именно это даст. Как уже говорилось, культа из самой по себе учёбы и даже работы современные молодые люди не делают, однако если их заинтересовать, если они будут понимать, что принесёт им та или иная дисциплина, то или иное знание или определённый навык, они будут этим заниматься. Таким образом, мотивационный компонент учебной деятельности приобретает всё большую значимость и актуальность.

Цель исследования – рассмотреть мотивационный компонент учебной деятельности студентов в рамках дисциплины «Физическая культура»; проследить непосредственное воздействие убеждений, мировоззрения, идеалов, интересов и ценностей учащихся вузов на их мотивацию, а также обозначить особенности выработки педагогом стратегии формирования мотивации в процессе учебной деятельности с учётом вышеперечисленных факторов.

Были поставлены следующие задачи:

- анализ ценностно-смысловых установок современных студентов;
- соотношение ценностей и мировоззрения учащихся вузов с мотивационной составляющей их учебной деятельности;
- разработка определённых подходов к мотивированию студентов для дальнейшего использования в рамках физического воспитания в вузах;
- формулировка выводов на основании проведённого исследования.

Преподавателю такой дисциплины, как «Физическая культура», вдвойне сложно развить интерес и побудить ученика к занятиям, т. к. в большинстве случаев ни школьник, ни студент не понимают необходимости наличия данного предмета в их учебной программе. В лучшем случае они посещают данные занятия, «чтобы двойку не поставили». Однако ведь это не та сформированная внутренняя мотивация, которой ожидает и к которой стремится каждый педагог. Когда интерес учащихся направ-

лен на что угодно, но не на дисциплину, ни о какой эффективности не может быть речи. Как же замотивировать современного студента заниматься физической культурой, сформировать у него устойчивый интерес к данному предмету? На что необходимо обратить внимание и сделать упор, чтобы обучающийся регулярно посещал занятия, причём не из-за различных внешних факторов (преподавателя, оценок и т. д.), а из собственных внутренних побуждений?

Чтобы добиться заинтересованности в чём-либо, изначально необходимо выявить доминирующие интересы и ценности тех, кого мы хотим заинтересовать, чтобы понять картину мира, что в этой картине мира играют главные роли и как с учётом этого выстраивать стратегию мотивирования. В качестве мотива всегда выступает переживание чего-то лично-значимого для индивида [7, с. 187], поэтому необходимо делать упор на это переживание, акцентировать внимание именно на том, чем живёт студент, что для него важно и ценно. Каковы жизненные приоритеты современных студентов, что собой представляет их сфера ценностей и каковы особенности их мировосприятия?

Стоит сразу отметить, что сегодняшнее молодое поколение ориентировано на мгновенный результат. Молодые люди ждут эффекта после первых же попыток, в то время как такая дисциплина, как физическая культура требует регулярности и систематичности прилагаемых усилий. Этот факт ещё больше затрудняет работу педагога, поскольку при этих условиях, помимо мотивационной составляющей, требуется ещё и сила воли студента, его способность концентрировать свои усилия на протяжении длительного промежутка времени. Однако правильно сформированная внутренняя мотивация будет способствовать тому, что студент начнёт бороться с ленью, усталостью и другими «тормозящими» факторами, т. к. преобладающей движущей силой будут те самые сформированные мотивы.

Ценности современной молодёжи в основном сосредоточены вокруг таких ценностей, как любовь, здоровье, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, служебный и профессиональный рост, карьера, активная деятельная жизнь [4]. Заметим, что при этом молодое поколение слабо осознаёт, что для всего этого необходимо обладать хорошим уровнем здоровья. Более того, говоря о самом здоровье, как о ценности, студенты не имеют глубокого понимания, что оно во многом зависит непосредственно от них самих.

Здоровье человека более чем на 50% зависит от его образа жизни, от поведения в отношении собственного здоровья. В связи с этим хотелось бы отметить, что отсутствие личностного отношения студентов к здоровью, несформированность мотивации его сохранения и развития, в конечном счете, неизбежно сказывается на дальнейшем снижении уровня их здоровья [1], а значит, становится затруднительным или вовсе невозможным достижение тех целей и реализация тех планов, которые студенты собираются осуществлять на протяжении своей жизни. Педагогу стоит делать акцент на том, например, что человек априори не сможет добиться продвижения по служебной лестнице и полноценно состояться в профессиональной сфере, если у него будут проблемы с сердечно-сосудистой системой, обусловленные гиподинамией. В связи с тем, что молодёжь стремится занять высокое положение в обществе, добиться успеха в карьере, а социальный статус занимает далеко не последнее место в системе жизненных приоритетов, этот аргумент будет являться достаточно весомым.

Современное общество буквально заиклено на молодости и красоте. Культ молодости возник из-за активной пропаганды привлекательного внешнего вида на экранах, в социальных сетях и СМИ. Студенты стремятся соответствовать моде и общепринятым стандартам красоты, однако редко воспринимают занятия физической культурой как средство достижения желаемого результата. Педагог в данном случае может «сыграть» на этой слабости, т. к. в процессе выполнения физических упражнений укрепляются мышцы, сжигаются килокалории, исчезают излишние жировые накопления – фигура становится подтянутой, чего и желают молодые люди.

Современное поколение живёт в условиях многозадачности. В сегодняшнем ритме жизни может добиться успеха только достаточно выносливый молодой человек. Чтобы гармонично совмещать работу, семью, друзей и саморазвитие, необходимо много сил и энергии. Становлению выносливости

опять же способствуют регулярные занятия физической культурой, которые отнимают относительно мало времени, однако приносят члену современного общества заметный и нужный для успешной и гармоничной жизни результат. Вопрос времени был затронут не случайно, т. к. это ещё одна актуальная проблема современного студента. Педагог также может сделать упор на том, что занятия занимают минимальное количество его времени, однако при их регулярности дают положительный результат, в то время как исправлять последствия запущенного физического состояния и физической формы гораздо более сложно, и этот процесс занимает внушительные периоды времени.

Необходимо отметить, что сегодняшний ритм жизни, характеризующийся спешкой, многозадачностью и нехваткой времени, провоцирует постоянное напряжение и высокий уровень стресса. Для разрядки нервной напряжённости или снятия возбуждения после каких-либо неудач или успеха можно применить различные специальные упражнения [2, с. 18]. Этот способ разрядки накопившихся негативных эмоций и напряжения полезен для организма, в отличие от предпочитаемых молодёжью аналогов: алкоголя, антидепрессантов и т. д. Важно, что при своей полезности он является не менее, а даже более эффективным средством.

Для того чтобы возбудить интерес, не нужно указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели. Интересный учебный предмет – это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или иным побуждающим его мотивом [7, с. 189]. При этом необходимо, чтобы формируемые мотивы были осознанными, это не должны быть общие и шаблонные фразы и мысли, которые студент «не пропускает через себя». Именно осознанность будет обеспечивать тот результат, к которому стремится педагог.

Что касается самих занятий, то педагогу не следует ставить перед учащимися глобальные задачи, ведь при отсутствии крайне сильной мотивации они отпугивают. Задачи должны быть вполне осуществимыми и посильными. Последовательное шаг за шагом продуктивное продвижение вызывает у студентов чувство удовлетворения, повышает уверенность в своих возможностях и тем самым формирует стремление не останавливаться на достигнутом [5, с. 75].

Подводя итог, отметим, что у современной молодёжи отсутствует иерархия в картине мира. Они не воспринимают слова педагогов как более старших и опытных людей за правду, от любого собеседника требуют обоснования сказанного. Н.А. Семашко утверждал, что для укрепления здоровья человек должен: хотеть это делать; знать, как правильно это делать; умело реализовывать свои потребности и знания в практической деятельности [3, с. 51]. Педагог, опираясь на знание ценностно-смысловых установок своих воспитанников, изначально должен способствовать тому, чтобы студент «хотел это делать», подталкивать и направлять его. Ведь знания о слагаемых здоровья и ценности физической активности в жизни человека, которыми обладают студенты, чаще всего не осознанны, в силу чего не становятся руководством к практическим действиям. Задачей педагога является внедрить эти знания в повседневную жизнь учащегося, добиться осознанности и воздействовать на него с целью формирования устойчивых мотивов, опираясь при этом на систему ценностей и миропонимание современного студента.

Б.И. Новиков, развивая идеи М.Я. Виленского, рассматривает физическую культуру личности в узком и широком смысле слова. В широком смысле она рассматривается в аспекте взаимодействия процесса развития физических способностей с потребностно-мотивационной сферой личности и её физкультурно-спортивной активностью [6, с. 23]. Таким образом, мы ещё раз убеждаемся в том, что мотивационный компонент занимает важное место в формировании физической культуры личности в целом.

Мотивирование студентов к занятиям физической культурой требует комплексного подхода, кропотливой работы со стороны педагога, однако в итоге это приведёт к повышению эффективности педагогической деятельности самого преподавателя и оздоровлению современной молодёжи.

Литература

1. Бабаева Д.И. Динамика отношения студентов к здоровому образу жизни, как условию формирования своего здоровья // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2015. № 3(3). С. 1–4. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1447516534.pdf> (дата обращения: 12.12.2019).
2. Барчуков И.С. Физическая культура: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
3. Дзержинский Г.А., Прохорова И.В. Физическая культура: курс лекций. Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2012.
4. Ларина А.А. Основные ценности современной молодежи // Территория науки. 2015. № 5. С. 67–72.
5. Педагогические основы физкультурной деятельности студентов: учеб. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко. Волгоград: Волгоград. гос. ун-т, 2015.
6. Ульянов Д.А. Физическая культура личности студента: учеб. пособие. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2019.
7. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991.

ALEKSANDRA KRASNIKOVA, ELENA KOROBAYNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

VALUE AND SENSE ATTITUDE OF MODERN STUDENTS AS THE GUIDELINE FOR DEVELOPING THE STRATEGIES OF THE FORMATION OF ACADEMIC MOTIVATION AT PHYSICAL TRAINING CLASSES

The article deals with the values of the modern young people that influence on the teacher's choice of the strategy of the formation of the academic motivation in the context of the discipline "Physical education". The article aims to develop the practical recommendation related with the issue of the motivation of students in higher educational institutions.

Key words: *youth, students, values, motivation, physical education, health.*

УДК 37.035

П.Н. ЛУКАШОВА

(lukashova-pn@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

*Проведён анализ понятий «активная жизненная позиция», «позиция», «жизненная позиция».
Рассмотрен процесс формирования активной жизненной позиции подростков
посредством проектной деятельности, а также особенности
проектной деятельности с подростками.*

Ключевые слова: позиция, жизненная позиция, активная жизненная позиция,
формирование, подростковый возраст, проектная деятельность.

Проблема активной жизненной позиции гражданина волнует учёных ещё со времён советского союза, и с каждым годом она становится всё более актуальной. С информационным развитием нашего общества, наряду с положительными сторонами: доступность информации широким массам, быстрый и дешёвый способ её передачи, возможность дистанционного образования – имеются и серьёзные отрицательные стороны. К ним можно отнести и усиление влияния СМИ, и искажение информации, и пропаганду, а также то, что особенно характерно для молодёжи – опосредованное общение, которое почти вытеснило личные встречи. Сокращение социальных контактов, практики социального взаимодействия и общения развивают индивидуализм. Так, для государства необходимо наличие граждан с устойчиво активной жизненной позицией для благоприятного и эффективного развития страны. Исследователи (В.Г. Крысько, Д.Н. Порядин и др.) [12, 19] утверждают, что активная жизненная позиция должна присутствовать у всех граждан, не зависимо от возраста, социального статуса, сферы деятельности. Особую значимость приобретает активная жизненная позиция учащихся в сложных условиях государственных, экономических, политических преобразований в обществе, когда происходят серьёзные изменения и трансформации в общественном и индивидуальном сознании, во всей системе связей и отношений между людьми [12].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования описывается портрет выпускника, который представляет собой человека социально активного, заинтересованно познающего мир, воспитанного на российской гражданской идентичности, со сформированным целостным мировоззрением, соответствующим современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающим социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира. Следовательно, разработка теоретических основ и практических путей для реализации моделей формирования активной жизненной позиции подростков и выявление педагогических условий, обеспечивающих эффективность их реализации, являются одной из актуальных проблем современного образования [27].

Разработка новых стратегий воспитательного воздействия на подростков и педагогических технологий требует постоянного уточнения в научном плане. В современной педагогике актуализируется проблема целенаправленного воспитания активной жизненной позиции подростка, специфика формирования мировоззренческой позиции ребёнка (С.Н. Краснова и др.) [10]. Важнейшими показателями развития личности являются различные аспекты общения как формы человеческой активности (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов и др.) [1, 14]. Ученые рассматривают общение как обмен информацией, как взаимодействие, как восприятие и понимание человека человеком, деятельность как проявление человеческой активности (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Та-

* Работа выполнена под руководством Рудневой И.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

лызин и др.) [13, 21]; познавательные способности личности, ее творческое мышление во взаимосвязи с активностью (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин) [4, 6, 15].

Анализ научной литературы позволил нам дать обобщенную характеристику основных понятий, используемых в нашем исследовании, «позиция», «жизненная позиция», «активная жизненная позиция».

С точки зрения философии, термин «позиция» определяется как «положение, утверждение; точка зрения» [28]. Однако нас интересуют знания относительно личности. Так, в психологии, позиция – это «устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляемая в соответственном поведении и поступках. Позиция – развивающееся образование; ее зрелость характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью» [7].

Люди, взаимодействуя в различного рода отношениях, выстраивают определённую позицию на какую-либо ситуацию. Позиция, выступающая точкой зрения, оценкой, системой отношений, изначально формируется в важных сферах жизни личности: семейной, культурной, религиозной, социальной, профессиональной, учебной [5].

Позиция непосредственно связана с его жизнью. В справочнике по социальной работе термин «жизненная позиция – это выбранный человеком способ своей собственной жизни, совокупность жизненных отношений, ценностей, идеалов и найденный характер их реализации, который обеспечивает становление человека и дальнейший ход его жизни» [8].

Как отмечает С.Л. Бородихина, термин «активная жизненная позиция» часто фигурировал в качестве воспитательной цели в советский период [5]. Это подтверждают научные исследования в области педагогики и философии того времени (В.П. Кипень, А. Павиленис, Н.Н. Семке, И.А. Сосунова) [11, 18, 23, 26].

Постараемся дать определение термину «активная жизненная позиция», проанализировав современные научные исследования.

«Педагоги употребляют этот термин в качестве положительной характеристики личности обучающихся. В качестве синонимов “активной жизненной позиции” нередко используются такие понятия, как “активность личности”, “социальная активность личности”, “самоопределение личности”, “жизненная активность личности”» [5]. В следствии чего, происходит частая интерпретация сущности данного термина и использование его в разных контекстах с разным содержательным и смысловым наполнением.

Так, О.А. Антонова в своём исследовании, связанным с формированием активной жизненной позиции психологов, социальных педагогов, определяет её как «устойчивую позицию личности, направленную на изменение и преобразование общественных условий жизни в соответствии с ее убеждениями, взглядами и совестью» [2, с. 7].

Иную точку зрения отстаивает Д.Н. Порядин, считая, что «активная жизненная позиция – это безразличное отношение к окружающему миру, что проявляется в поступках и мыслях самой личности» [19, с. 54].

«В социологии активная гражданская позиция определяется как “осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия (поступки) в отношении к окружающему в личном и общественном плане, которые направлены на реализацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных интересов”. А.В. Петровский определяет активную жизненную позицию через социальную активность человека, выражающуюся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела» [Там же, с. 7].

Мы согласны с определениями авторов, проанализировав понятия «позиция», «жизненная позиция» «активная жизненная позиция» и обобщив различные взгляды о сущности активной жизненной позиции, сформулировали своё определение понятия «активная жизненная позиция».

Активная жизненная позиция – это устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, направленная на преобразование общественных условий жизни

ни в соответствии с ее убеждениями, взглядами и совестью, и проявляемая в соответственном поведении и поступках.

В нашем исследовании наибольший интерес представляет формирование активной жизненной позиции подростков. В связи с тем, что данный возраст является сензитивным для формирования данного качества.

В трудах педагогов и психологов обращалось внимание на то, что любое качество личности не может существовать вне контекста целостной личности ребенка, вне его деятельности, переживаний, убеждений. Соответственно, процесс формирования активной жизненной позиции как стержневого качества личности представляет собой сложный, многозначный акт, носит длительный характер и включает в себя такие взаимосвязанные между собой «звенья» как общественные потребности – знания – чувства – практическая деятельность – привычки – инициативное поведение [19].

«Процесс формирования жизненной позиции личности складывается из двух компонентов: создания необходимых объективных условий жизни и труда людей, условий для проявления личностью социальной активности и становления внутреннего мира личности, совокупности её субъектных, социально-активных качеств. Определенная жизненная позиция складывается через формирование социально значимых качеств личности.

Для формирования активной жизненной позиции подростков необходимо работать над:

- целенаправленным становлением системы ценностей подростков;
- формированием адекватной самооценки, положительного отношения к окружающему миру и обществу;
- формированием внутреннего побуждения к деятельности, основанного на удовлетворении потребности подростка в самоутверждении;
- создании условий для проявления социальной активности, позволяющих подросткам проявлять инициативу, творчество, осознавать личную ответственность» [17].

«Анализ специальной педагогической и методической литературы показывает, что при формировании у школьников жизненной позиции, обеспечивающей их активное участие в общественно-политической, трудовой, учебной деятельности, учитывали ее структуру, включающую в себя следующие компоненты:

- мотивационный блок, представленный потребностями и стремлениями подрастающего поколения к активной деятельности;
- познавательный и тесно связанный с ним аксиологический блок, содержащие в себе знания, практический жизненный опыт, взгляды, принципы, убеждения, мировоззрение, систему ценностных ориентаций в различных сферах;
- эмоциональный блок, предполагающий наличие чувств и переживаний, определяющих отношение человека к реальной действительности;
- волевой блок, включающий в себя умение и желание поступать в соответствии с предъявляемыми общественными требованиями и нормами морали [19].

Таким образом, проблема формирования активной жизненной позиции подростков связана с высокой компьютеризацией общества, в следствии чего они занимают позицию невмешательства в окружающую действительность; в снижении коммуникативных навыков подростков при личном взаимодействии, а также снижении моральных качеств личности подростка.

В нашем исследовании наибольший интерес представляет формирование активной жизненной позиции подростков. Становление активной жизненной позиции происходит в форме практического участия в общественно полезной и социально значимой деятельности. Проблема формирования активной жизненной позиции связана с нежеланием подростков действовать самостоятельно, в снижении коммуникативных навыков и моральных качеств личности подростка.

Данный возраст является сензитивным для формирования данного качества посредством проектной деятельности.

Мы определили, что **проектная деятельность** представляет собой «*учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата*» [16, с. 169].

Она направлена на развитие интеллектуальных умений, характера, приобретение предметных знаний, умений, навыков, формирование общекультурных компетенций и готовности к самообразованию в различных видах деятельности. Её эффективно использовать именно в подростковом возрасте, что признано рядом исследователей (С.Г. Лесникова, Е.И. Пархоменко, О.Н. Ручка, Е.Я. Щербакова и др.) [16], т. к. учащиеся данной возрастной категории обладают достаточными знаниями, опытом исследовательской работы, владеют навыками использования компьютера для поиска информации и оформления результата проекта. Они обладают необходимыми волевыми качествами, чтобы преодолевать возникающие трудности и не утрачивать интерес, способны не терять из поля зрения значимую цель.

Базой исследования является МОУ «Средняя школа № 85 им. героя РФ Г.П. Лячина Дзержинского района Волгограда». Целевую группу составляют учащиеся 7–8 классов в возрасте от 13 до 15 лет, родители детей с низкими показателями активности жизненной позиции, классные руководители, социальный педагог, педагог-психолог.

В целях диагностики мы использовали следующие методики: «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Сиявский, В.А. Федорошин (КОС) [25] и опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан) [20].

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволит разработать программу работы с подростками, у которых будет выявлен низкий уровень сформированности показателей по диагностическим методикам. На основе исследования особенностей сформированности активной жизненной позиции подростков, проектная работа будет осуществляться в следующих направлениях:

- духовно-нравственное;
- эстетическое;
- трудовое;
- физическое.

Особое внимание будет уделяться духовно-нравственному направлению в воспитании подростков, которое включает в себя формирование жизненной активности, умственное, физическое, социокультурное, социальное развитие. Поскольку данное направление является смыслом и основным ресурсом социального и экономического прогресса общества, и преобразование страны начинается с воспитания личности, способной ее осуществить [22].

Таким образом, проблема формирования активной жизненной позиции подростков остаётся актуальной. Данный возраст является сензитивным для формирования данного качества посредством проектной деятельности, т. к. учащиеся данной возрастной категории обладают достаточными знаниями, опытом исследовательской работы, необходимыми волевыми качествами. Кроме того, данный вид деятельности направлен на развитие интеллектуальных умений, характера, приобретение предметных знаний, умений, навыков, формирование общекультурных компетенций, готовности к самообразованию в различных видах деятельности.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Антонова О.А. Формирование активной жизненной позиции у будущего педагога-психолога в гуманитарном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры // Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург. 2000. [Электронный ресурс]. URL: https://spiritual_culture.academic.ru (дата обращения: 14.12.2019).
4. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1983.
5. Бородихина С.Л. Поиск нового содержания понятия «Активная жизненная позиция» в современных общественно-политических условиях // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2015. № 3(156). С. 182–185.
6. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. М.: URSS, 2009.
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест. 1998. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.academic.ru> (дата обращения: 14.12.19)

8. Гулина М.А. Словарь-справочники по социальной работе. СПб.: Питер, 2008. [Электронный ресурс]. URL: https://social_work.academic.ru/197/Жизненная (дата обращения: 23.11.2019).
9. Зорина Е.С., Чаплыгин Д.В. Активная жизненная позиция школьников в педагогической, научно-методической и учебной литературе (70–80- гг. XX в.) // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2008. № 1. С. 48–51.
10. Краснова С.Н. Дополнительное образование в становлении активной жизненной позиции старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. Бирск, 2003.
11. Кипень В.П. Социалистическое соревнование как фактор формирования активной жизненной позиции личности на этапе развитого социализма: дис. ... канд. филос. наук. Киев, 1984.
12. Крысько В.Г. Психология и педагогика: вопросы – ответы: структурные схемы: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
14. Ломов Б.Ф., Журавлев А.Л. Психология и управление. М.: Наука, 1978.
15. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избр. психол. труды. М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009.
16. Несговорова Н.П. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: моногр. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2013.
17. Окулова Е.Е. Формирование активной жизненной позиции подростков в процессе социально значимой деятельности // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLIX Междунар. студ. науч.-практ. конф. (19 янв. 2017 г, г. Новосибирск). Новосибирск, 2017. № 1(49). [Электронный ресурс]. URL: [https://sibac.info/archive/guman/1\(49\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/1(49).pdf) (дата обращения: 23.11.2019).
18. Павленис А. Воспитание активной жизненной позиции старшеклассников как проблема социалистической педагогики: дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
19. Порядин Д.Н. Активная жизненная позиция // Молодой ученый. 2015. № 12.2. С. 54–55. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/92/20344/> (дата обращения: 21.11.2019).
20. Реан А.А. Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН). [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/08.html> (дата обращения: 14.12.19).
21. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1959.
22. Руднева И.А. Духовно-нравственные ориентиры социального воспитания детей и молодежи // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2012. № 3(17). С. 80–83. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1348485624.pdf> (дата обращения: 12.02.2019).
23. Семке Н.Н. Активная жизненная позиция советской женщины и ее реализация в сфере общественно-политической деятельности: дис. ... канд. филос. наук. Харьков, 1983.
24. Сидоренко О.А. Социально-культурная деятельность как фактор формирования активной жизненной позиции лиц, оставшихся без работы: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2007.
25. Синявский В.В., Федорошин В.А. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС). [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html> (дата обращения: 23.01.20).
26. Сосунова И.А. Роль социалистических традиций в формировании активной жизненной позиции молодежи (опыт социологического исследования): дис. ... канд. филос. наук. М., 1984.
27. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 5–9 классы (ФГОС НОО). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/#b3ac23ba5e3cfc8ef> (дата обращения: 18.09.2019).
28. Философский энциклопедический словарь. 2010. [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/ (дата обращения: 14.12.19).

POLINA LUKASHOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF PROACTIVE APPROACH TO LIFE OF TEENAGERS BY THE MEANS OF PROJECT ACTIVITY

*The article deals with the analysis of the concepts “proactive approach to life”, “position”, “view of life”.
There are considered the process of the development of teenagers’ proactive approach
to life by the means of the project activity and the peculiarities
of the project activity with teenagers.*

Key words: *position, view of life, proactive approach to life,
development, adolescence, project activity.*

УДК 372.8

А.Н. ОГАР

(nikolaevnaangelinka@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ МНОГОЗНАЧНОСТИ И ОМОНИМИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Обозначены подходы к изучению лексической многозначности и омонимии в начальной школе в связи с развитием речи учащихся. Предлагаются пути устранения трудностей в освоении учащимися многозначности и омонимии.

Ключевые слова: полисемия, омонимия, развитие речи младших школьников, лексикография, контекстуальный анализ, иллюстрации.

Безусловно, школьнику необходимо научиться ясно и чётко выражать свои мысли, т. к. в речи человека отражается его культура и воспитанность. Говоря о высокой культуре речи, мы имеем в виду умение пользоваться бесценным русским литературным языком. Это значит, что «язык не только в известном смысле отражает действительность или же воздействует на это отражение, – он является “окном” в сознании человека» [6, с. 12].

Объектом исследования являются омонимы и многозначные слова как лингвистические явления, методика их изучения в начальной школе.

Предметом исследования являются лингвистические характеристики омонимов и многозначных слов, методика работы с лексическими омонимами и многозначными словами в начальной школе. Перед нами стояла цель: раскрыть лингвистические характеристики омонимов и многозначных слов, методику работы в начальной школе с названными лингвистическими единицами.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает, что ученик должен пройти курс филологии. У школьника должны сформироваться «представления о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания» [13, с. 8]. Кроме того, обучающийся должен понимать, что язык является средством человеческого общения; ученику необходимо овладеть представлениями о нормах литературного языка [13]. В течение всего периода обучения ученику предоставляется уже готовая, сложившаяся система знаний, открытая и разработанная человеком в ходе всей предшествующей истории. Однако то, что является известным и понятным каждому взрослому человеку, изначально оказывается неведомым для каждого ребёнка. Усвоение накопленного богатства знаний требует от ученика больших мыслительных усилий. Как известно, операции сравнения, анализа, синтеза, абстракции и обобщения осуществляют мыслительную деятельность, а следовательно, помогают сознанию учащегося усвоить учебный материал. Это очень важно, а также должно учитываться учителем при преподавании учебных дисциплин.

Известный методист М.Т. Баранов считает, что необходимо формировать учебно-языковые умения, в основе которых лежат мыслительные действия с языковым материалом, т. е. анализ, группировка, обобщение. Учёный выделяет три вида учебно-языковых умений: 1) опознавательные; 2) классификационные; 3) аналитические [2, с. 248]. О том, что данные умения формируются на теоретическом уровне, свидетельствует даже характер формулировок заданий. На уроках русского языка огромную роль в формировании мыслительных операций играет изучение лексики, в связи с чем в умственной деятельности детей формируются такие мыслительные операции, как анализ и синтез – самые важные мыслительные операции. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности. Следовательно, обучая учеников приемам мыслительной деятельности, учитель, прежде всего, формирует

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

умение учиться. Анализ методической литературы показал, что осознанное использование учениками умственных действий повышает интерес школьников к учебному предмету. Именно знание способов деятельности, умение решать учебные задачи создает ситуацию успеха для учеников и вызывает желание к дальнейшему умственному развитию, что, в свою очередь, сказывается на отношении к учебе. Таким образом, мы видим, что в процессе получения знаний по русскому языку на основе использования мыслительных операций реализуется такое важнейшее требование к обучению, как «психологическая комфортность» учащихся. В Программах по русскому языку [8, 9] обогащение словарного запаса рассматривается как направление развития речи учащихся. В наше время в связи с выросшими требованиями к культуре речи учащихся намечается работа по обогащению словарного запаса школьников. Эта работа заключается в раскрытии и усвоении учащимися многозначности уже известных слов. Зарубежные и отечественные лингвисты пишут о том, что полисемия компенсирует недостаток лингвистических единиц в наименовании существующих понятий [4, 6, 10]. М.И. Фомина характеризует многозначность и омонимию, выделяет способы отграничения обоих явлений [14, с. 63–64]. Наблюдения и выводы лингвистов, без сомнения, влияют на разработку изучения лексических явлений в школе. Известно, что благодаря усвоению многозначных и омонимичных слов речь детей становится образной, художественной и выразительной. Также изучение омонимов и многозначных слов, как и языковых особенностей в целом, предполагает развитие у учащихся различных мыслительных операций. Таким образом, проблема изучения многозначных и омонимичных слов младшими школьниками весьма актуальна.

Необходимо отметить, что теме «Многозначные слова» в начальном курсе русского языка уделяется недостаточно внимания, хотя работа над многозначными словами необходима. Кроме того, изучение многозначных слов для младших школьников – это сложный и длительный процесс, т. к. словесно-логическое мышление в их возрасте еще слабо развито. В начальной школе теоретический материал об омонимах и многозначности дается не во всех программах, однако практические упражнения требуют от учителя организации соответствующей работы.

Согласно взгляду методистов на развитие речи учащихся на лексическом уровне, выделено четыре основные линии: 1) «обогащение словаря; 2) уточнение словаря; 3) активизация словаря; 4) устранение нелитературных слов» [2, с. 12]. В понимание многозначных слов, которых в русском языке много, необходимо погружать детей как можно раньше. Поэтому в начальной школе обучающиеся по программе «Школа России» [8] знакомятся с миром многозначных слов в первом классе, рассматривая картинки и иллюстрации. Младшие школьники узнают слово как основную номинативную единицу языка, учатся определять в процессе анализа текста синонимы, омонимы, сама терминология не вводится. Многозначность слова и способы разграничения многозначных и омонимичных слов изучаются позже. В учебнике для 1-го класса изучение многозначных слов начинается с упражнения № 16, в котором предлагается рассмотреть картинки, где изображены *грач*, *карандаш*, *колокольчик*, *кисть*. Нужно найти сходство между многозначными словами, а также обратиться к Толковому словарю и определить значение, также в учебнике предлагается сравнить многозначные и однозначные слова [5, с. 26]. Выполнение подобных упражнений дает возможность учителю выявить уровень понимания школьниками сути лексической многозначности. Понятие «омонимы» в начальном курсе русского языка УМК «Школа России» вводится лишь в первой части учебника для учащихся третьего класса: «Омонимы – это слова, которые произносятся и пишутся одинаково, но имеют совершенно разные лексические значения» [Там же, с. 45]. В четвертом классе ученикам предлагается опять вернуться к данной теме и повторить материал, пройденный в течение трёх лет. Так, в первой части учебника русского языка для 4-го класса, в разделе «Слово в языке и речи», в упражнении № 69 предлагается рассмотреть рисунки и назвать по ним слова-синонимы, слова-антонимы и слова-омонимы, а также составить и записать одно предложение по любому из этих рисунков [Там же, с. 47]. Мы видим, что огромную роль в данном разделе играют картинки, т. к. наглядность для детей в младшем школьном возрасте очень важна. Благодаря наглядности детям легко воспринимать и запоминать сложный для них учебный материал. В упражнении № 70 находится чёткая и ясная для детского понимания

схема, в которой отображены три понятия, чаще всего не различающиеся в детском сознании, это антонимы, синонимы и омонимы [5, с. 47]. В данном упражнении хорошо видны отличия между ними, т. к. информация представлена в виде схемы.

Далее ученик видит замечание о том, что антонимы, синонимы и омонимы – это слова чаще всего одной и той же части речи. В упражнении № 71 предлагается работа со словарём омонимов [Там же, с. 48], а вот в № 72 задание уже более интересное и развёрнутое, т. к. в нём даны пословицы, в которых употреблены синонимы, антонимы и омонимы [Там же, с. 48]. Авторы учебника предлагают разбить все эти пословицы на три группы в зависимости от того, какие слова употреблены в них. После этого задания ученики не только закрепят свои знания, но и узнают много новых пословиц, благодаря которым речь детей станет более яркой и образной. (Мир лучше ссоры. Мир не без добрых людей и т. д.) [Там же, с. 47–55]. Таким образом, в учебно-методическом комплексе «Школа России» тема многозначности и омонимии в начальной школе раскрывается на протяжении всех четырёх лет. В лингвистике поддерживается необходимость выделения среди омонимов: 1) «слов, которые имеют одинаковое звучание, но разный состав фонем и предлагают назвать их омофонами: пруд – прут; 2) слов, у которых произношение и состав фонем совпадают в одной или нескольких формах, и предлагают назвать такие слова омоформами: три (числительное) – три (повелительное наклонение от глагола “тереть”); 3) слов, у которых совпадает написание, но отличается произношение: мукА – мУка» [7, с. 45]. Для того чтобы детям было легче ориентироваться в данной теме, в конце каждого учебника приведен толковый словарь омонимов.

Сравнив две программы, можно сказать, что в учебниках программы «Школа России» [8] упражнений по анализируемой проблеме больше, чем в учебниках программы «Начальная школа 21 века» [9]. Достаточно внимания уделено вопросу определения лексического значения многозначного слова. Ему посвящено шестнадцать упражнений, расположенных в разных темах по программе «Начальная школа 21 века», и восемнадцать – по программе «Школа России». Термин «многозначное слово» вводится во 2-м классе и в той, и в другой программе. Ознакомление с омонимами в программе «Начальная школа 21 века» тоже начинается со 2-го класса.

Для того чтобы дети хорошо усвоили данную тему, нужно, чтобы в их сознании чётко разделялись эти два понятия, граница между которыми очень тонкая, а для этого учителю прежде всего необходимо обладать глубокими знаниями по данной проблеме [10].

При изучении темы «Омонимы» обучающиеся актуализируют знания о многозначных словах. Благодаря активной работе с иллюстрацией, что, бесспорно, эффективно, обучающиеся понимают, что слова-омонимы – это совершенно разные слова по лексическому значению, а многозначные слова схожи по лексическому значению. Ученики соотносят иллюстрацию со словом и параллельно работают с толковым словарём. В этот момент учителю необходимо обратить внимание детей на то, что разграничение омонимии и многозначности отражено в толковых словарях очень чётко.

Развитие речи ребёнка на уроках русского языка – один из насущных вопросов в начальной школе. Современные педагоги и методисты обращаются к опыту великих классиков. Так, К.Д. Ушинский подчёркивал: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или совсем не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого недостатка при изучении другого предмета» [12, с. 104].

Нами был разработан эксперимент и проведён в 4-м классе МБОУ «Средняя школа № 14 города Камышина Волгоградской области». Его целью было выявление умения разграничивать омонимы и многозначные слова, а также правильно употреблять их в речи. Опрос показал, что школьники недостаточно владеют этим умением. В связи с этим предложены упражнения, которые должны углубить знания учащимися лексических омонимов и многозначных слов, закрепить навыки их употребления в речи. Были предложены разнотипные лексикографические задания, предлагалось вести собственные словари, делать иллюстрации. Контекстуальные задания предусматривали поиск в тексте многозначных слов и омонимов. Необходимо было самостоятельно составлять предложения. Среди заданий

на сопоставление единиц были следующие: выдавались карточки с изображениями различных предметов, связанных с темой нашего исследования («Омонимия и многозначность слов»), и также карточки с отрывками из разных литературных произведений. Задача учеников была следующая: соединить картинки с тем текстом, в котором говорится о предмете. Данная методика предполагала работу в два этапа: сначала выдавались карточки и тексты, связанные с темой «Омонимия», а затем – с темой «Многозначность». Именно это разграничение и помогло детям увидеть отличие между сложными пересекающимися понятиями. Контрольный опрос показал, что ученики стали лучше разбираться в изучаемых явлениях. Если до эксперимента только 30% учащихся безошибочно употребляли омонимы и многозначные слова в речи, то последний опрос показал, что 60% школьников овладели навыком разграничивать омонимию и многозначность.

Изучение лексики на уроках русского языка способствует обогащению, активизации и уточнению словарного запаса младших школьников. Знание лексических норм даёт возможность учащимся начальной школы пополнять свой словарный запас и совершенствовать речевые навыки. Роль изучения многозначности и омонимии младшими школьниками высока, т. к. ученик, зная особенности многообразия значений слова, подготавливает себя к дальнейшему обучению в среднем звене. Эффективными методами изучения многозначности и омонимии, как показал проведённый эксперимент, являются их лексикографический и контекстуальный анализ, работа с иллюстративным материалом.

Литература

1. Арсеньева М.Г., Строева Т.В., Хазанович А.П. Многозначность и омонимия. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1966.
2. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. М.: Академия, 2001.
3. Важанова А.В. Развитие мыслительных операций у младших школьников в процессе изучения нумерации [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/razvitiie-myslitiel-nykh-opieratsii-u-mladshikh-sh.html> (дата обращения: 03.10.19).
4. Гриднева Т.В. Фразеологический антропоцентризм в системе языка и речи // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 10(54). С. 68–72.
5. Канакина В.П., Горещкий В.Г. Русский язык. 1–4 классы. М.: Просвещение, 2016.
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славян. культуры, 2004.
7. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М.: Высш. шк., 1987.
8. Программа «Школа России» (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: <http://school-russia.prosv.ru/> (дата обращения: 25.01.20).
9. Программа «Начальная школа 21 века». [Электронный ресурс]. URL: <https://schoolguide.ru/index.php/progs/21vek-2011.html> (дата обращения: 25.01.20).
10. Ратманова И.С. Пути устранения трудностей в освоении младшими школьниками синонимических отношений // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 5(28). С. 90–93. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1569998869.pdf> (дата обращения: 10.10.19).
11. Рогозина Р.И. Лексикология современного английского языка. М.: ИНФРА-М, 2003.
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://obrpeterhof.ru/upload/08-Normativnie_documents/02-FGOS_373.pdf (дата обращения: 05.10.19).
14. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. М.: Высшая школа, 2001.

ANGELINA OGAR

Volgograd State Socio-Pedagogical University

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE LEXICAL POLYSEMY AND HOMONYMY IN RUSSIAN LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

The article deals with the approaches of studying the lexical polysemy and homonymy at primary school in the context of the students' speech development. There are suggested the ways of clearing up the difficulties that concern the studying of polysemy and homonymy.

Key words: *polysemy, homonymy, speech development of younger schoolchildren, lexicography, contextual analysis, illustrations.*

УДК 378.1

О.С. ПРИСЯЧЕВА

(olga.prisyacheva@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМ, МЕТОДОВ, ПРИЁМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА*

Анализируются особенности форм, методов, приёмов формирования профессиональной культуры современного педагога. Обоснована необходимость формирования профессиональной культуры современного педагога в условиях учебного процесса. Результаты проведенного анализа позволили выявить наиболее эффективные формы, методы и приёмы формирования профессиональной культуры современного педагога в образовательной практике.

Ключевые слова: профессиональная культура, современный педагог, учебный процесс, психологическая разгрузка, психологическая самозащищённость, релаксация, аффирмация, визуализация, педагогическое исследование.

В современном обществе одна из главных ролей принадлежит педагогу. Данную роль определяют существующие факторы, определяющие важные или даже решающие успехи в воспитании молодого поколения. В современном мире работодатели постоянно повышают требования к квалификации специалистов, т. к. с каждым годом необходимо оставаться конкурентоспособными в сфере образования. В связи с этим возрастает значение развития профессиональной культуры современного педагога.

У современного педагога появилась необходимость профессионального самосовершенствования, в результате которого специалист был готов к обоснованному воспитанию будущего поколения в обозначенном направлении, а также целенаправленному развитию собственной личности.

Главной задачей данного исследования является подбор приёмов, форм и методов, которые способствуют формированию и развитию профессиональной культуры молодого специалиста, а именно – педагога.

Некоторые студенты, обучающиеся на педагогических специальностях, убеждены, что проработав в школе некоторое количество лет, у них автоматически сформируется профессиональная культура, а использование различных технологий само собой выведет педагога на современный уровень образования. Однако, это далеко не так. Работая в школе в течение некоторого времени, можно сделать вывод, что профессиональная культура – это не «черта», которой нужно достигнуть и остановить саморазвитие, а стремление к формированию и развитию собственной личности, постоянная рефлексия собственной педагогической деятельности.

Так, существует множество приёмов, форм и методов, которые способствуют развитию профессиональной культуры современного педагога.

Для решения исследовательских задач, связанных с формированием профессиональной культуры современного педагога, мы рассмотрели существующие научные подходы, которые раскрывают особенности форм, приёмов и методов формирования профессиональной культуры современного педагога.

Нами были выбраны 2 группы методов и приёмов, которые активно используются в формировании педагогической культуры молодого педагога в условиях современной школы.

Также в эксперименте были использованы следующие приёмы, которые описал Б.И. Додонов в своём пособии «Эмоция как ценность» [4]:

- приёмы психологической разгрузки;
- приёмы психологической самозащищённости.

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Василий Александрович Сухомлинский, выдающийся советский педагог-новатор, писал: «Профессия учителя – это “работа сердца и нервов”» [10]. Именно поэтому при развитии профессиональной культуры будущего учителя очень важны приёмы психологической разгрузки и психологической самозащищённости.

К приёмам психологической разгрузки можно отнести релаксацию, визуализацию и аффирмации. Каждый приём предполагает под собой определённые упражнения, которые помогут снять эмоциональное напряжение.

Релаксация – глубокое мышечное расслабление, которое сопровождается снятием психического напряжения [9]. Её примером может служить следующие упражнения:

- Медленно и глубоко вдыхайте и выдыхайте. Это приведёт к достаточному снабжению тканей кислородом. Данное упражнение приведёт к мышечному расслаблению, будет способствовать снятию стресса и эмоционального напряжения.

Визуализация – это создание в собственном воображении образов, которые соответствуют желаемой действительности [Там же].

К приёму визуализации относится следующее упражнение:

- Представьте ситуацию, которая вызывает у Вас беспокойство. Она имеет чёрный цвет в течение двух минут из чёрной окрашивается в белую. После этого, представьте проблему в виде небольшого шара и удалите от себя на большое расстояние, которое только возможно.

Следующим приёмом психологической разгрузки считаются аффирмации. Данный предполагает фокусировку на позитивных мыслях, которые человек думает специально и с определённой целью заменить негативные убеждения. Эти мысли должны быть не только осознанны, но и чётко сформулированы.

Как говорил И.А. Зязюн, аффирмации – это позитивные утверждения, фразы полные уверенности и силы, которые нужно произносить в слух и ваша обычная речь так же будет полна уверенности и силы [4].

Примерами аффирмаций могут являться [5]:

- Я начинаю новый день с улыбки.
- Я могу достичь цели, которую поставил перед собой сегодня.
- Я создаю окружение, в котором приятно жить.

Использовать аффирмации следует каждый день, причём говорить нужно о том, чего вы хотите, а не о том, чего не хочется.

Для формирования профессиональной культуры современного педагога также очень важны приёмы психологической самозащищённости.

К данной группе приёмов можно отнести [13]:

- отрицание;
- вытеснение;
- проекция;
- идентификация;
- рационализация.

Нами было выявлено, что предложенные Б.И. Додоновым методы формирования педагогической культуры современного педагога можно использовать в условиях учебного процесса общеобразовательной школы. Мы изучили, что данные методы формируют такие элементы, как психологическая разгрузка и психологическая самозащищённость, которые помогают избегать нервного перенапряжения, а это очень важно для современного педагога.

Молодые педагоги, которые пришли работать в школу сразу после университета и колледжа, или студенты старших курсов университета наиболее сильно подвержены эмоциональному напряжению и стрессам. Это связано с тем, что резко меняется окружение и социальный статус, следовательно появляются новые обязанности, а вместе с ними и новые переживания. Группы психологического воз-

действия помогают молодым педагогам не только получить эмоциональное расслабление, а также избежать стрессов и профессионального выгорания.

Формы развития профессиональной культуры также могут быть различны и индивидуальны для каждого современного педагога. Однако какими бы разными они ни были, они помогают в развитии и формировании педагогической культуры.

В процессе исследования мы изучили классификацию, предложенную Н.Ш. Валеевой, которая рассматривает несколько вариантов форм, способствующих развитию профессиональной культуры современного педагога [3]:

- повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;
- организация работы по изучению новых образовательных программ, вариантов учебных планов, изменений в образовательных государственных стандартах;
- обогащение новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;
- организация работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов.

В ходе эксперимента было обнаружено, что предложенные Н.Ш. Валеевой формы, способствующие формированию педагогической культуры современного педагога, позволяют адаптировать полученные результаты к новым условиям использования на разных ступенях современного образования, а также создавать интегрированные межуровневые педагогические проекты, способствующие реализации принципа непрерывного образования, таким образом повышая свой уровень педагогической культуры.

Развитие профессиональной культуры современного педагога невозможно без применения разнообразных методов, каждый из которых имеет свои черты и особенности.

Данные методы, при их правильном использовании, помогут современному педагогу в развитии его профессиональной культуры. Для этого мы провели опытно-экспериментальную работу на базе МКОУ «Цацинская средняя школа» и МКОУ «Дубовоовражская средняя школа» в течение 7 месяцев 2019–2020 учебного года. В эксперименте участвовало 10 педагогов данных школ.

Целью работы было выявить формирование профессиональной культуры современного педагога в условиях учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Непосредственно перед исследованием нами была проведена диагностическая работа с педагогами по выявлению уровня сформированности профессиональной культуры. Мы использовали диагностическую методику, разработанную Т.Ф. Белоусовой [1] и Е.В. Бондаревской [2], а также классификацию уровней профессиональной культуры современного педагога, предложенную В.Ф. Исаевым [6]. Он выделяет 4 уровня сформированности педагогической культуры – адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный.

Нами была использована диагностическая карта, которая направлена на выявление уровня педагогической культуры у будущих учителей и современных педагогов [2].

При ее заполнении нужно обвести соответствующий балл кружком, исходя из следующих критериев (в баллах) [Там же]:

- 5 – качество проявляется постоянно и зримо;
- 4 – качество проявляется в большинстве случаев;
- 3 – может проявляться и не проявляться;
- 2 – проявляется эпизодично;
- 1 – качество не проявляется совсем.

Результаты диагностики дают объективную характеристику учителя или студента по 16 направлениям [2]:

1. Активная педагогическая позиция.
2. Профессионально-педагогическая направленность личности.
3. Отношение к педагогическому труду.
4. Интересы и духовные потребности.

5. Профессионально-нравственные качества.
6. Личностно-педагогическая саморегуляция.
7. Профессиональные знания (методологические, теоретические, методические, технологические).
8. Информационные умения.
9. Умение определять конкретные учебно-воспитательные задачи исходя из общей цели воспитания с учетом.

10. Организаторские умения.
11. Коммуникативные умения.
12. Умение анализа и самоанализа.
13. Умения морально-волевой саморегуляции.
14. Умения педагогической техники.
15. Прикладные умения.
16. Творческие умения.

Полученный результат позволяет определить уровень педагогической культуры:

- 1) очень высокий уровень, который соответствует креативному уровню по классификации В.Ф. Исаева;
- 2) высокий уровень, который соответствует эвристическому уровню по классификации В.Ф. Исаева;
- 3) средний уровень, который соответствует репродуктивному уровню по классификации В.Ф. Исаева;
- 4) низкий уровень, который соответствует адаптивному уровню по классификации В.Ф. Исаева.

Первые этапы исследования проводились нами в августе 2019 года. Молодые специалисты на момент исследования являлись выпускниками Волгоградского государственного социально-педагогического университета, т. е. будущими учителями. Первым этапом исследования было проведение индивидуальной беседы с будущими учителями, в ходе которой было выяснено, что именно каждый выпускник вкладывает в понятие «профессиональная культура» и какое значение она может иметь в педагогической деятельности молодых педагогов в условиях учебно-воспитательного процесса школы. Вторым этапом исследования являлась первичная диагностика сформированности профессиональной культуры современного педагога, с помощью которой мы увидели, на каком уровне развития профессиональной культуры находятся начинающие специалисты. В результате проведённой диагностики было выявлено, что у трёх из десяти будущих педагогов адаптивный уровень сформированности педагогической культуры. Он предполагает неустойчивое отношение к педагогической реальности. Цели и задачи педагогической деятельности на данном уровне отражены в общем виде. Процесс педагогической деятельности представляется теоретически, нет практической направленности. К психолого-педагогическим заданиям учитель безразличен, не использует творчество в своей деятельности, пользуется стандартизированными традиционными схемами и традиционными методами.

У шести будущих учителей мы выявили репродуктивный уровень сформированности профессиональной культуры. Педагог, находящийся на данном уровне, более высоко оценивает психолого-педагогические знания, анализирует их, склонен к устойчивому ценностному отношению к педагогической реальности. Цели и задачи педагогического процесса более конкретизированы. Учитель изредка применяет творчество в своей деятельности. Педагог, находящийся на данном уровне сформированности профессиональной культуры осознаёт необходимость в повышении квалификации, причем очевидное предпочтение отдаётся формам вневузовской системы повышения квалификации [7].

Высокий (эвристический) уровень сформированности педагогической культуры мы выявили лишь у одного из десяти педагогов. Данный уровень характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью способов и путей профессиональной деятельности. При подготовке к урокам учитель часто использует творческий подход и готовит нестандартные задания, но не пренебрегает обращением к традиционным способам обучения. На данном уровне сформированности профессиональной культуры у педагога наблюдаются видимые изменения, которые свидетельствуют о становлении личности преподавателя как субъекта собственной педагогической деятельности [Там же].

В течение учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы мы предложили двум педагогам, находящимся на адаптивном уровне, трём педагогам, находящимся на репродуктивном, и одному педагогу, находящемуся на эвристическом уровне сформированности профессиональной культуры, использовать следующие формы развития профессиональной культуры современного педагога: использование приёмов психологической разгрузки, методы психологической самозащищённости и практические мероприятия по повышению уровня профессиональной культуры. В приёмы психологической разгрузки входит следующее:

- аффирмации;
- психосоматическая релаксация;
- визуализация;
- физическая разгрузка.

Кроме приёмов психологической разгрузки были использованы методы психологической самозащищённости:

- защита от стрессов по типу невосприимчивости информации;
- рационализация;
- профилактика стресса радостью;
- метод «защитного экрана».

Для более успешного развития профессиональной культуры современные педагоги участвовали в практических мероприятиях, целью которых являлось повышение уровня профессиональной культуры современного педагога. Молодые специалисты принимали участие в следующих практических курсах:

- курс адаптации молодых педагогов «Становление учителя»;
- тренинг для выпускников педагогического университета «Сердце молодого педагога»;
- коучинг для молодых специалистов на тему «Трудности и проблемы работы педагога в условиях современной школы»;
- реализация авторского проекта «Курс выживания молодого педагога».

Третьим этапом исследования являлась повторная диагностическая работа. Она была реализована в декабре 2019 – январе 2020 года. Целью данного этапа являлось продиагностировать сформированность профессиональной культуры молодых педагогов; выявить, какова результативность приёмов, форм и методов развития профессиональной культуры, используемых нами в ходе исследования.

Проанализировав полученные результаты, были получены следующие данные: у молодого педагога, профессиональная культура которого находилась на адаптивном – низком уровне, который не использовал приёмы и методы предложенные нами, уровень профессиональной культуры остался на низком уровне сформированности.

У двух педагогов, чей уровень профессиональной культуры находился в начале эксперимента на адаптивном уровне, но которые использовали предложенные нами приёмы и методы, уровень профессиональной культуры возрос до репродуктивного. Полученные данные говорят о том, что при правильном использовании предложенных методов, приёмов и форм повысится уровень профессиональной культуры.

По данным, полученным на повторной диагностике был зафиксирован следующий результат: у двух педагогов, не применявших методы и приёмы, предложенные нами выше, уровень профессиональной культуры не изменился, т. е. остался на репродуктивном уровне, а у трёх педагогов, использовавших в своей педагогической деятельности методы повышения профессиональной культуры, усовершенствовали свой уровень до эвристического. Нами также было выявлено, что один педагог, использовавший методы и приёмы повышения уровня профессиональной культуры и изначально находившийся на эвристическом уровне, в конце эксперимента уровень не повысил.

В процессе исследования установлено, что будущий педагог, уровень сформированности профессиональной культуры которого на первичной диагностике находился на эвристическом – высоком

уровне, использовавший все предложенные нами приёмы и методы повышения уровня сформированности, повысил уровень своей профессиональной культуры до очень высокого – креативного.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа по изучению особенностей форм, методов, приёмов формирования педагогической культуры современного педагога позволила сделать следующие выводы:

Во-первых, мы обнаружили, что формы развития профессиональной культуры могут быть разными и индивидуальными для каждого педагога или ещё будущего учителя. Однако какими бы разными они ни были, они помогают в развитии и формировании педагогической культуры при правильном их применении.

Во-вторых, мы выявили, что годы работы в школе автоматически не сформируют профессиональную культуру, а использование тех или иных технологий само собой не выведет педагога на современный уровень образования. Молодому педагогу очень важно стремиться к формированию и постоянному развитию профессиональной культуры. В учебно-воспитательном процессе современной школы очень важную роль играет постоянное самоопределение педагога и рефлексия своих действий в процессе педагогического общения с ребёнком и коллегами.

Литература

1. Белоусова Т.Ф. Педагогическая практика как фактор формирования основ педагогической культуры студента педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1989.
2. Бондаревская Е.В. Отечественная культурно-педагогическая традиция. Опыт разработки концепций воспитания. Ч. 1. Ростов н/Д: Изд-во РОИУУ, 2009.
3. Валеева Н.Ш., Гончарук Н.П. Психология и культура умственного труда. М.: Кнорус, 2004.
4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978.
5. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. М.: Просвещение, 1989.
6. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2004.
7. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя как условие модернизации педагогического образования // Педагогическое образование и наука. 2004. № 5. С. 16.
8. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. 2-е изд. СПб.: Питер Пресс, 2015.
9. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Педагогика, 2013.
11. Усаева Х.И. Синдром профессионального выгорания педагога и его профилактика (на примере учителя начальных классов) // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 7(11). С. 62–65. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1476865556.pdf> (дата обращения: 25.01.20).
12. Чудина Е.Е. Функции саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 1(86). С. 66–70.
13. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во Михайлова: Полиус, 1998.

OLGA PRISYACHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF FORMS, METHODS, TECHNIQUES OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE OF MODERN TEACHERS

The article deals with the analysis of the peculiarities of forms, methods and techniques of the development of professional culture of modern teachers. There is substantiated the necessity of the development of professional culture of modern teachers in the context of educational process. The results of the conducted analysis allowed to reveal the most effective forms, methods and techniques of the development of professional culture of modern teacher in educational experience.

Key words: *professional culture, modern teacher, educational process, psychological relief, psychological self-protection, relaxation, affirmation, visualization, pedagogical research.*

УДК 371.333

Л.И. ЧЕРНОВА

(lydiachernova23@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Рассматриваются основные преимущества применения аудио- и видео-подкастов на уроках иностранного языка. Описываются необходимые этапы работы над данной информационной технологией и предлагается собственно разработанный комплекс упражнений, применимый для обучающего фильма их серии обучающих видео "Das Deutschlandlabor".

Ключевые слова: аудирование, информационные технологии, подкасты, учебные подкасты, этапы работы с подкастами

Реалии современного мира, характеризующиеся быстрым темпом развития разнообразных технологий и глобализацией, привели к тому, что типичное восприятие того или иного предмета или явления было изменено. То, что раньше казалось новым и оригинальным, в настоящее время потеряло свою новизну и с трудом воспринимается в своей первоначальной форме.

Подобную тенденцию можно наблюдать и во время уроков иностранного языка. На смену разнообразным и монотонным занятиям, строящимся на применении только лишь учебника, рабочей тетради и аудио- или же видеоматериалов, приходят уроки с применением новых технологий (например, интерактивная доска, веб-платформы), без которых уже сложно представить учебно-образовательный процесс в современной школе.

Эффективный урок иностранного языка предполагает включение активных методов как при формировании лексических и грамматических навыков, так и при овладении продуктивными видами речевой деятельности, прежде всего, монологической и диалогической речью. Достигается это благодаря использованию игровых форм обучения, элементов технологии сотрудничества, а также проектной методики.

Сложнее решить эту задачу при организации работы с репродуктивными видами речевой деятельности, особенно при формировании навыков и умений аудирования, т. к. в школе по-прежнему применяются в основном традиционные методы и приемы работы с аудиотекстами, например тексты различной сложности и жанров (художественная литература, тексты прагматического характера), сопровождаемые аудиозаписями и заданиями, главной целью которых является контроль понимания прослушанного текста на основе стандартных вопросно-ответных заданий или заданий на соотнесение [1].

Как показывает практика, простое прослушивание текста и параллельное его прочтение с последующим выполнением упражнений не помогает в полной мере замотивировать учащихся на дальнейшее изучение языка и знакомство с культурой той страны изучаемого языка. Демотивирует учащихся и сама форма подачи материала, ставшая недостаточно продуктивной при обучении современных детей, активно пользующихся разнообразными цифровыми технологиями и электронными гаджетами.

Именно поэтому все больше учителей используют дополнительные материалы аутентичных ресурсов, дополняя и восполняя пробелы, имеющиеся в необходимых для изучения темах и используемых УМК. Одним из подобных примеров, применение которых показывает положительные результаты на уроках иностранного языка, являются аудио- и видео-подкасты, отражающие наиболее популярные на сегодняшний день темы.

В данной статье мы рассмотрим основные преимущества использования подкастов при обучении немецкому языку, основные этапы работы с подкастами и предложим комплекс заданий на основе од-

* Работа выполнена под руководством Хорошевой Н.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ного из обучающего фильма серии интерактивных видео о Германии “Das Deutschlandlabor”, созданным новостным сайтом “Deutsche Welle”, который, в свою очередь, является одним из признанных лидеров в сфере популяризации немецкого языка.

Термин «подкаст» происходит от двух английских слов “iPod” и “broadcast” и означает «аудио- или видеозапись, которая записана на изучаемом иностранном языке в соответствии с языковым и тематическим содержанием учебной программы и размещенная на сервере подкастов для дальнейшего использования в учебном процессе» [13, с. 40].

Исходя из этого, можно выделить ряд преимуществ применения подкастов:

1. Доступность для каждого: практически у каждого человека в наше время есть доступ к сети интернет, где можно найти огромные коллекции подкастов, рассчитанные на слушателей разных возрастов и уровней [9].
2. Аутентичность материалов: с возрастанием популярности подкастинга появилась возможность найти аудио- или видеозаписи, созданные не только образовательными учреждениями, но и обычными людьми, которые на доступном языке делятся собственным опытом и знаниями [7].
3. Разнообразие охватываемых тем: предлагаемые слушателям подкасты, как правило, создаются для определенного языкового уровня, из-за чего и спектр тем может варьироваться, от самых простых диалогов-знакомства до злободневных тем современного мира [14].
4. Возможность использования субтитров или транскрипта воспроизводимого текста для его детального понимания и более тщательной отработки отдельных элементов.

Разработчики аудио- или видео-подкастов, ориентированных на изучение иностранных языков, четко осознают, что восприятие иноязычной речи на слух при прослушивании или при просмотре видео – задание не из самых легких, т. к. оно представляет собой «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [3, с. 161].

Это, в свою очередь, требует наличия определенных навыков и умений, при недостаточном развитии которых у слушающего возникают проблемы с пониманием основной информации всего сообщения. С целью снятия подобных трудностей предусматриваются транскрипты к видеоматериалам, а также разнообразные задания к видео, направленные на контроль понимания услышанного и на проецирование обсуждаемой темы или проблемы на личностный опыт изучающих иностранный язык, на использование аудирования как средства обучения продуктивным видам речевой деятельности, например говорению или письменной речи.

Вышеперечисленные преимущества использования подкастов обуславливают методическую целесообразность использования подкастов при обучении иностранным языкам в школе:

1. Учебная польза заключается в аутентичном характере аудио- и видеоматериалов, т. к. у учащегося происходит тренировка навыков аудирования путем прослушивания записей с голосами различных тембров, интонаций; расширение активного и пассивного словарного запаса [12].
2. Развивающая польза предполагает активную работу с материалами, в которых представлены разнообразные точки зрения на наиболее волнующие вопросы и актуальные темы, знакомясь с которыми не только расширяется общий кругозор учащихся, но и развиваются важные личностные качества.
3. Формирование страноведческой компетенции осуществляется на фоне аудио- и видеоматериалов, при работе с которыми знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, представленных в новой для них форме [4].

Однако хотелось бы выделить ряд преимуществ применения именно видео-подкастов на уроках иностранного языка, популярность которых вполне обоснована: возможность обучения всем видам речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо); стимулирование почти подлинной коммуникации за счет изображения реальной действительности; развитие двух видов мотивации (самомотивация и мотивация к дальнейшему изучению языка); развитие памяти, внимательности благодаря использованию различных каналов информации [11].

Важно также отметить, что по сравнению с аудио-подкастами видеоматериалы оказывают более сильное эмоциональное воздействие на школьников, повышая тем самым качество знаний, имеющих у учащихся [2].

Очередной положительной чертой при использовании подкастов, доказывающих эффективность их применения в образовательном процессе, является процесс организации работы с ними. Как известно, подкасты представляют собой аудио- или видеозапись, из чего следует, что и работа с ними будет проводиться по аналогичной технологии формирования аудитивных навыков и умений, т. е. предполагает работу по трем основным этапам: предтекстовый этап, текстовый этап и послетекстовый этап [5].

Цель *предтекстового этапа* заключается в мотивировании учащихся и снятии возможных трудностей, которые могут возникнуть непосредственно при работе с материалом.

На втором – *текстовом этапе* – ведется работа непосредственно с текстом. Учащиеся прослушивают или просматривают предложенный им подкаст целиком/по частям и выполняют параллельно ряд заданий, направленных на закрепление изучаемых лексических единиц или грамматических тем, а также на развитие компетенций и подготовку к следующему этапу [6].

В ходе работы на *послетекстовом этапе* обеспечивается дальнейшее развитие языковой, речевой, социокультурной и страноведческой компетенций, а также важных личностных и метапредметных результатов обучения [10].

Примечательно, что некоторые методисты (например, Й. Вехаге, Ю.А. Комарова) предлагают дополнить данную схему путем добавления еще одного этапа – творческого этапа, направленного на развитие языковых навыков и умений устной речи на основе информации, полученной из исходного аудио или видеоматериала [цит. по: 8].

Учитывая особенности материалов для подкастов и ориентируясь на традиционные этапы работы при работе с аудиотекстами, нами был разработан комплекс упражнений для одного из подкастов, представленных на сайте “Deutsche Welle”. Этот подкаст – “Das Deutschland labor” – представляет собой серию небольших видео (которые доступны также в аудио-формате), в которых доступно и наглядно рассказывается о типичных сторонах жизни немцев. Всего в данном цикле представлены 20 роликов, посвященных разным темам (например, еда, жилье, отпуск, литература и т. д.) и предназначенных для изучающих язык уровня А2. Каждая часть сопровождается транскриптом, глоссарием и, что особенно важно, серией заданий, направленных на контроль основного, выборочного или детального понимания, но и активизацию лексики и отработку определенных грамматических явлений [1].

Для создания авторского комплекса упражнений, нами был выбран ролик, посвященный литературе “Deutschland labor: Folge 4 – Literatur”. В данном видео ведущие проводят социологический опрос у обычных немцев, как часто они читают, какой у них любимый автор/жанр и обсуждают, какие перспективы книги как одного из способов проведения свободного времени [2].

I. Предтекстовый этап:

a) Мотивация учащихся и прогнозирование возможного сюжета/темы по кадрам из видео или относящихся к нему картинкам.

b) Построение ассоциогаммы и диаграммы-связей (mindmap) к теме подкаста, над которым будет вестись работа.

Welche Assoziationen habt ihr zum Wort “Literatur”?

– Bücher lesen/kaufen, Bibliothek, Kunst, schön, Leser, Dichter usw.

c) Работа с ключевыми словами

das Genre – жанр;

der Verlag – издательство;

der Autor – автор;

schöne Literatur – художественная литература.

c) Ознакомление с заданиями текстового этапа

II. Текстовый этап:

На данной стадии учащимся представляется само видео и ряд заданий к нему. Однако для наилучшего понимания материала и его отработки предполагается, что работа будет поделена на несколько этапов, которые будут соответствовать логическим блокам видеозаписи, что позволит учащимся лучше понять каждую часть видео и более детально проработать лексические единицы.

Так, можно выделить следующие ступени работы над выбранным видео:

1. “Die Welt der Bücher” (0:00–1:42):

a) Пронумеровать порядок называемых ключевых слов отрывка:

Ordnet die Wörter zu: Dichter, Horrbücher, Bücher, Klassiker, Leser, Schriftsteller (1, 4, 2, 6, 3, 5).

b) Поставить предложения в правильном порядке:

– Welche Reihenfolge der Sätze ist richtig?

– Neun von zehn Deutschen lesen pro Jahr mindestens ein Buch (2).

– Für über 70 Prozent der Deutschen gehört ein Buch auch zum perfekten Urlaub (5).

– Jährlich erscheinen in Deutschland circa 90.000 neue Bücher (1).

– Und jeder vierte liest sogar mehr als 18 Bücher im Jahr (4).

– Ein durchschnittlicher Leser liest in einem Jahr mehr als neun Bücher (3).

c) Заполнить таблицу:

Füllt die Tabelle zur Umfrage “Was lesen Sie?” aus:

Lesen die Deutschen gern?	
Welche Bücher lesen sie?	
Welche deutschen Schriftsteller lesen sie?	

Ja, aber nicht alle
Horrbücher,
Krimis,
Romane,
Sachbücher,
Thriller
Goethe, Schiller, Lessing

2. “Der Literaturmarkt in Deutschland” (1:43–2:16):

a) Отметить правильный вариант ответа: Richtig oder falsch? Markiert ihr!

	Richtig	Falsch
Berlin ist für den Literaturmarkt in Deutschland sehr wichtig.	+	
Die meisten Verlage Deutschland finden in Berlin statt.	+	
In Österreich sind circa eine Million Buchtitel auf dem Markt.		+
Man kann Bücher nur in Buchhandlungen kaufen.		+
Buchhändlerinnen kennen ihre Kunden und können sie gut beraten.	+	

b) Соединить части словосочетаний: Ordnet ihr zu!

1) In einer Buchhandlung	a) bestellen
2) Eine Million Titel	b) kaufen
3) In Buchhandlungen	c) beraten
4) Online	d) Auf dem Markt
5) Die Kunden	e) verabreden sein

1–e, 2–d, 3–b, 4–a, 5–c.

3. “Was lesen die Deutschen?” (2:16–2:44):

a) Исправить ошибки в тексте: Korrigiert die Fehler:

Die Deutschen lesen hauptsächlich Sachliteratur (Belletristik), Romane und Erzählungen, und nur internationale Autoren (und deutschsprachige Autoren).

Die Menschen lesen, weil sie sich informieren möchten aber nicht (und) gut unterhalten möchten.

b) Выбрать правильные варианты ответа (возможно несколько):

Wählt die richtige Antwort (mehrere Antworten sind möglich):

1. Welche Bücher lesen die Kunden der Buchhandlung gern?

a) Romane; b) Krimis; c) Belletristik; d) Poesie (a, c)

2. Warum lesen die Menschen, die die Buchhandlung besuchen?

a) Sie haben Büchersucht; b) Sich zu unterhalten; c) Aus dem Alltag auszubrechen; d) Sich zu langweilen (b, c).

4. “Bücher im Deutschunterricht” (2:45–3:12):

a) Найдите фамилии авторов, произведения которых все еще изучаются в школах?

Findet die Nachnamen der Autoren, die noch im Deutschunterricht gelesen wird

F	Q	Y	V	G	B	E	G
Q	A	C	Y	K	R	M	O
G	O	E	T	H	E	B	V
B	M	X	F	N	C	C	Q
D	I	G	H	B	H	M	B
J	L	C	O	C	T	O	P
S	C	H	I	L	L	E	R

5. “Literaturexperiment” (3:13–4:40):

a) Заполнить пропуски в предлагаемом тексте:

Füllt die Lücken aus:

“Und hier kommt unser schönes _____:
_____ gibt es überall.

Meiner Seele tun sie gut manchmal.

Lesen macht sehr großen _____.

Am liebsten _____ ich im Gras.

Manchmal les ich aber auch am _____,

Das Buch, das halt ich _____.

Häufig les ich auch gern _____,

Aber dabei werd ich fett”.

“Und hier kommt unser schönes Gedicht:
Bücher gibt es überall.

Meiner Seele tun sie gut manchmal.

Lesen macht sehr großen Spaß.

Am liebsten lese ich im Gras.

Manchmal les ich aber auch am Strand,

Das Buch, das halt ich in der Hand.

Häufig les ich auch gern im Bett,

Aber dabei werd ich fett”.

III. Послетекстовый этап:

После прослушивания аудиозаписи учащимся предлагается выполнение следующего ряда заданий, направленных на закрепление и усвоение нового материала (например, новые лексические единицы или факты страноведческого характера).

a) выделить смысловые части в тексте и озаглавить их;

- б) пересказ прослушанного текста в соответствии с выделенными смысловыми частями;
- с) написание изложения по содержанию видео.

IV. Творческий этап:

- а) подготовить сообщение о любимом авторе/любимой книге;
- б) проведение дискуссии по теме «Ты читаешь много или нет?».

При разработке данного комплекса упражнений нами были выявлено, что использование подкастов и работа с ними на уроке строится аналогично с работой над учебными аудио- или видеоматериалами. Одной из немногих сложностей, с которыми педагог может столкнуться, выбрав именно подобную форму работы, является, конечно же, определенная трудоемкая подготовка, включающая в себя не только поиск наиболее подходящего материала, который мог бы с первых минут заинтересовать детей, но и разработку упражнений и заданий, соответствующих их возрасту и уровню владения языком. Примечательно, что многие апробации введения технологии подкастов на уроках иностранных языков показывают, что учащиеся испытывают меньше трудностей при применении своих знаний на практике [8].

В заключение необходимо отметить, что преимущества использования данного вида работы обусловлено большей информативностью материалов, возможностью познакомиться со страной изучаемого языка с разных аспектов, возможность совершенствования и развития не только умений и навыков аудирования, но и чтения, говорения, а также письма. Именно поэтому использование подкастов при обучении иностранному языку становится одной из продуктивных и перспективных форм иноязычного образования в современной школе.

Литература

1. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух: На материале английского языка / ред. М.И. Целковнева. М.: Просвещение, 1965.
2. Верисокин Ю.И. Видеофильмы как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 31–35.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд. М.: Академия, 2006.
4. Дмитриев Д.В., Мещеряков А.С. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе // Известия Высших Учебных Заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 3(31). С. 192–199.
5. Калинина М.С., Остринская Н.Н., Эстерман М.А. Содержание обучения иностранным языкам в контексте реализации ФГОС // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 94–102.
6. Леонтьева Т.П., Будько А.Ф., Пониматко А.П. Методика преподавания иностранного языка. Минск: Вышэйшая школа, 2015.
7. Малущко Е.Ю. Подкасты: преимущества и сложности применения в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2011. № 13. С. 347–349.
8. Мещерякова Е.В. Обучение аудированию как иноязычному взаимодействию на основе видеокурса “Extra English” // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 7(120). С. 25–29.
9. Мусина А.А., Шкилев Р.Е. Преимущества использования подкастов при обучении английскому языку учащихся старших классов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. № 1. С. 29–32.
10. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько [и др.]. 9-е изд. Минск: Вышэйш. шк., 2004.
11. Садовина Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы. Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016.
12. Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 4. С. 91–93. [Электронные ресурсы]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=4507> (дата обращения: 25.11.2019).
13. Соломатина А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011.
14. Соломатина А.Г. Учебные подкасты как средство развития умений говорения и аудирования учащихся // Вестник Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 3(95). С. 102–104.
15. Deutsche Welle: Das Deutschland labor: [сайт]. URL: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/das-deutschlandlabor/s-32379> (дата обращения: 25.11.2019).
16. Deutsche Welle: Das Deutschlandlabor: Folge 4 – Literatur: [сайт]. URL: <https://www.dw.com/de/folge-4-literatur/1-18722888> (дата обращения: 25.11.2019).

LYDIA CHERNOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE USAGE OF THE PODCAST TECHNOLOGY WHILE TEACHING
LISTENING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

The article deals with the main advantages of using audio and video podcasts in foreign language lessons.

*There are described the necessary stages of working on this information technology and there
is suggested the developed set of exercises that can be used for the training film from
the series of the training videos "Das Deutschlandlabor".*

Key words: *listening, information technologies, podcasts,
training podcasts, stages of working with podcasts*

УДК 378.147

Е.А. ШУЛЬГА
(shulga96@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТСКИХ КАДРОВ*

Приводятся внешние и внутренние условия реализации модели воспитывающей среды. Выявлены потребности субъектов реализации модели воспитывающей среды. Разработана программа (план) мероприятий по модернизации подготовки вожатских кадров.

Ключевые слова: вожатские кадры, воспитывающая среда, условия реализации модели воспитывающей среды, модернизация процесса подготовки вожатских кадров, концептосфера, гендерная компетентность вожатых.

Изучению воспитывающей среды посвящено множество исследований. На сегодняшний день ее исследование приобретает особую актуальность в связи с внедрением модели воспитывающей среды на территории РФ, обеспечением ее функционирования, а также подготовкой педагогических кадров для ее создания.

Безусловно, среда влияет на воспитание личности, данный факт не вызывает сомнений. С другой стороны, в силу многогранности явления многие аспекты этого влияния остаются не изученными или изученными слабо.

Л.С. Выготский утверждал о доминирующем влиянии окружающей среды на воспитание ребенка, считая ее весомым средством воспитания [3]. А.С. Макаренко привел обоснования так называемого «принципа параллельности», не допускающего ни «слияния» воспитания с жизнью, ни его отрыва от жизни в «оранжерейных» условиях [4].

По мнению исследователей [1, 2, 5, 6, 9, 10] воспитывающая среда включает ценности, которые наполняют смыслом цели воспитания, и ценности, имманентно включенные в каждый окружающий личность объект, субъект, явление или в систему их взаимодействия, причем имманентно присутствующие элементы приобретают дихотомичное звучание, которое заключается в их соответствии цели. Их условно обозначают как ценности-средства.

В зарубежных исследованиях термин «воспитывающая среда» – синоним «образовательной среды». К. Маклафлин, D. Hopkins, K. Reid в своих трудах рассматривают образовательную среду исключительно с точки зрения ее эффективности, т. е. как социальную систему, учитывая следующие факторы: эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качество воспитательно-образовательного процесса.

Для достижения цели исследования – разработать программу (план) мероприятий по модернизации подготовки вожатских кадров на основе условий реализации модели воспитывающей среды как фактора модернизации подготовки вожатских кадров, мы поставили ряд задач:

- 1) провести анализ модели «Создание воспитывающей среды в образовательных организациях и организациях отдыха детей и их оздоровления»;
- 2) сформулировать условия реализации модели воспитывающей среды;
- 3) выявить потребности субъектов реализации модели воспитывающей среды;
- 4) разработать программу (план) мероприятий по модернизации подготовки вожатских кадров.

В связи с тем, что воспитывающая среда – это духовное, материальное (предметное), событийное, информационное наполнение жизнедеятельности развиваемой личности, создающее условия для ее самореализации, саморазвития, раскрытия ее потенциала, которая представляется нам как совокупность социальных, культурных, специально организованных психолого-педагогических условий,

* Работа выполнена под руководством Тихоненкова Н.И., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

то для создания модели обновленного, модернизированного процесса подготовки вожатских кадров, нам необходимо выявить условия реализации модели воспитывающей среды на основе анализа модели «Создание воспитывающей среды в образовательных организациях и организациях отдыха детей и их оздоровления» на основе ее анализа (табл. 1).

Таблица 1

Условия реализации модели воспитывающей среды

Взаимодействующие элементы модели воспитывающей среды	Условия реализации модели воспитывающей среды	
	Внешние условия	Внутренние условия
ФКЦ (МПУ) ↔ школа	<ul style="list-style-type: none"> – разработка новой программы подготовки заместителей по воспитательной работе в школе; – экспертная оценка Профессиональных стандартов (соответствие задачам ФКЦ); – экспертная оценка проекта «Все-российская школа вожатых»; – система мероприятий по уровневому взаимодействию; – разработка и уточнение компетенций в области воспитательной деятельности (проект); – экспертная оценка ФГОС ВО 3++ 	<ul style="list-style-type: none"> – разработка программы консалтинга и мониторинга качества подготовки вожатых; – специальная подготовка кадров, осуществляющих консалтинг и мониторинг качества подготовки вожатых; – создание педагогических отрядов в вузе; – создание базы наставников, менторов, тьюторов для вожатских кадров; – развитие и поддержка волонтерского движения, проектной деятельности;
ФКЦ (МПУ) ↔ ОКЦ (вуз)		
ФКЦ (МПУ) ↔ общественные объединения		
Школа ↔ педагогические отряды в вузе		
ОКЦ (вуз) ↔ педагогические отряды в вузе	<ul style="list-style-type: none"> – разработка и внедрение проекта единого родительского университета в РФ; – система мероприятий по уровневому взаимодействию; – организация и поддержка студенческих педагогических отрядов в вузе; – увеличение доли проектов общественных объединений для детей и молодежи; – подготовка педагогических кадров для школы по развитию связей в педагогическими отрядами 	<ul style="list-style-type: none"> – сопровождение проектной деятельности в молодежной сфере; – разработка ПООП курсов повышения квалификации заместителей директора по воспитательной работе в школе и старших вожатых; – разработка единой ПООП школ вожатых (разделенной для студентов педагогических специальностей и непедагогических специальностей); – разработка и внедрение новых учебных модулей для студентов педагогических вузов, связанных с созданием воспитывающей среды; – разработка и реализация курсов повышения квалификации для педагогов школ по работе с вожатскими кадрами, работе с временным детским коллективом;
Общественные объединения ↔ педагогические отряды в вузе		
Школа ↔ городской/областной педагогический отряд		
Общественное объединение ↔ городской/областной педагогический отряд		

Взаимодействующие элементы модели воспитывающей среды	Условия реализации модели воспитывающей среды	
	Внешние условия	Внутренние условия
	<ul style="list-style-type: none"> – система мероприятий по уровневому взаимодействию; – финансирование; – организация студенческих объединений и вовлечение студентов в их работу; – подготовка педагогических кадров для школы по развитию связей с городскими/областными педагогическими отрядами 	<ul style="list-style-type: none"> – разработка и реализация новых учебных модулей (программ дополнительной профессиональной подготовки) для студентов, направленных на формирование компетенций в сфере работы с временным детским коллективом и созданию воспитывающей среды; – разработка и реализация системы мероприятий по работе с молодежным активом;
Школа ↔ модуль «Основы вожатской деятельности»	– разработка новой программы подготовки заместителей по воспитательной работе в школе;	– расширение среды для обмена опытом по созданию воспитывающей среды (конференции, слеты, конкурсы и пр.);
Общественные объединения ↔ модуль «Основы вожатской деятельности»	– разработка и внедрение проекта единого родительского университета в РФ;	– разработка и внедрение программы по апробации экспериментальных площадок воспитательной работы с детьми в школе;
Педагогические отряды в вузе ↔ модуль «Основы вожатской деятельности»	<ul style="list-style-type: none"> – экспертная оценка модуля «Основы вожатской деятельности»; – финансирование; – организация деятельности студенческих объединений; – система мероприятий по уровневому взаимодействию; – увеличение доли проектов студенческих объединений; – подготовка педагогических кадров в школе по осуществлению связей с модулем «Основы вожатской деятельности» в вузе 	<ul style="list-style-type: none"> – внедрение экспериментальных моделей воспитательной работы с детьми в школе; – разработка и апробация учебного модуля по информационно-медийному сопровождению педагога (вожатских кадров); – включение учебного модуля по информационно-медийному сопровождению педагога (вожатских кадров) в образовательную программу вузов;
Модуль «Основы вожатской деятельности» ↔ обязательная педагогическая практика	<ul style="list-style-type: none"> – экспертная оценка модуля «Основы вожатской деятельности»; – финансирование; – обновление и модернизация системы подготовки вожатских кадров; – обновление и модернизация системы прохождения педагогической практики в педагогическом вузе; – организация деятельности студенческих объединений; – система мероприятий по уровневому взаимодействию; – обеспечение преемственности между модулем «Основы вожатской деятельности» и обязательной педагогической практикой в школе и ДОЛ 	<ul style="list-style-type: none"> – создание базы данных вожатских кадров; – создание единой информационной системы для вожатских кадров и лиц, занимающихся подготовкой вожатских кадров на территории РФ

Взаимодействующие элементы модели воспитывающей среды	Условия реализации модели воспитывающей среды	
	Внешние условия	Внутренние условия
Обязательная педагогическая практика ↔ лагерь	– разработка новой программы подготовки заместителей по воспитательной работе в школе; – система мероприятий по уровневому взаимодействию; – финансирование; – подготовка педагогических кадров, сопровождающих прохождение студентами прохождения педагогической практики в школе и ДОЛ	
Обязательная педагогическая практика ↔ школа		
Лагерь ↔ научно-исследовательская деятельность студентов	– система мероприятий по уровневому взаимодействию; – разработка новой программы подготовки заместителей по воспитательной работе в школе; – финансирование; – уточнение компетентностей в области воспитательной деятельности; – организация на базе педагогических вузов лабораторий/ акселераторов по научно-исследовательской деятельности для вожатых	
Школа ↔ научно-исследовательская деятельность студентов		
Научно-исследовательская деятельность студентов ↔ бакалавриат	– система мероприятий по уровневому взаимодействию; – введение в программы магистратуры, аспирантуры научно-исследовательской деятельности, связанной с воспитанием, воспитывающей средой, вожатской деятельностью; – подготовка научно-педагогических кадров в педагогических вузах для осуществления подобной научно-исследовательской деятельности	
Научно-исследовательская деятельность студентов ↔ магистратура		
Научно-исследовательская деятельность студентов ↔ аспирантура		
Бакалавриат ↔ апробация и защита экспериментальных моделей воспитательной работы с детьми в школе	– система мероприятий по уровневому взаимодействию; – обеспечение стабильной преемственности между бакалавриатом, магистратурой, аспирантурой и экспериментальными моделями воспитательной работы с детьми в школе	
Магистратура ↔ апробация и защита экспериментальных моделей воспитательной работы с детьми в школе		
Аспирантура ↔ апробация и защита экспериментальных моделей воспитательной работы с детьми в школе		

Взаимодействующие элементы модели воспитывающей среды	Условия реализации модели воспитывающей среды	
	Внешние условия	Внутренние условия
Школа ↔ апробация и защита экспериментальных моделей воспитательной работы с детьми в школе	– система мероприятий по уровневому взаимодействию; – обеспечение преемственности между ДОЛ, школой и экспериментальными моделями воспитательной работы с детьми в школе	
Лагерь ↔ апробация и защита экспериментальных моделей воспитательной работы с детьми в школе		
Апробация и защита экспериментальных моделей воспитательной работы с детьми в школе ↔ городской/ областной педагогический отряд	– система мероприятий по уровневому взаимодействию; – обеспечение преемственности между городским/ областным педагогическим отрядом и экспериментальными моделями воспитательной работы с детьми в школе	
Городской/ областной педагогический отряд ↔ мэр/ губернатор	– система мероприятий по уровневому взаимодействию; – регулярные встречи с представителями городских/ областных педагогических отрядов, школ, общественных объединений с мэром/ губернатором	
Школа ↔ мэр/ губернатор		
Общественные объединения ↔ мэр/ губернатор		

Заметим, что условия реализации модели воспитывающей среды (внешние и внутренние) имеют соответственно внешние и внутренние связи: с государством (его представителями), проектами, экспертами, общественными организациями (см. рис.).

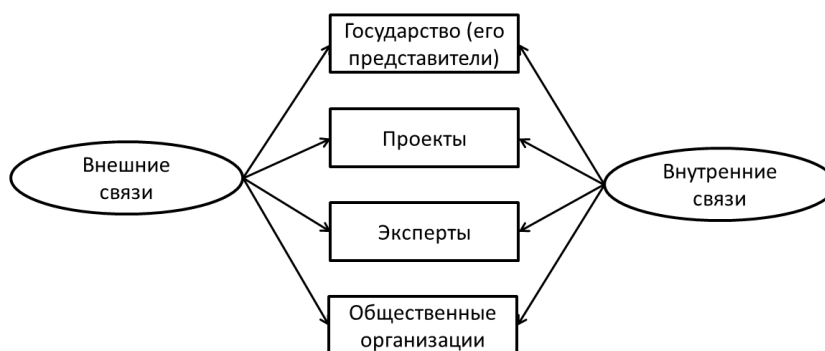


Рис. Внешние и внутренние связи при реализации модели воспитывающей среды

Основными субъектами, участвующими в процессе подготовки вожатских кадров, являются непосредственно сами вожатые и педагоги, которые ведут их подготовку. Соответственно, для успешной реализации модели воспитывающей среды (в совокупности внешних и внутренних связей) необходимо разделить потребности реализации модели воспитывающей среды на: а) потребности студентов (буду-

щих вожатых); б) потребности преподавателей, занимающихся подготовкой вожатых; в) потребности студентов и преподавателей (табл. 2).

Таблица 2

Потребности субъектов реализации модели воспитывающей среды

Потребности студентов (будущих вожатых)	Потребности преподавателей	Потребности преподавателей и студентов
<p>1. Разбор конкретных педагогических ситуаций (кейсов), представленных наглядно.</p> <p>2. Упрощение ведения отчетной документации по результатам прохождения летней производственной практики, наличие важной учебной информации в компактном виде для обращения в затруднительной педагогической ситуации в процессе профессиональной деятельности вожатого (разделенной в соответствии с возрастными особенностями воспитанников).</p> <p>3. Помощь (консультации) в исполнении профессиональной деятельности вожатого.</p>	<p>1. Рефлексия профессиональной деятельности, касающейся подготовки вожатских кадров в соответствии с современными трендами образования и воспитания.</p> <p>2. Обновление методики подготовки вожатских кадров с учетом мнения, интересов, мотивов, ценностей, концептосферы будущих вожатых, трендов образования и воспитания.</p> <p>3. Формирование новых компетенций у будущих вожатых в соответствии с ФГОС ВО 3++ и Профессиональным стандартом «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» [7].</p>	<p>1. Замер эффективности разработанных методик по подготовке вожатских кадров, практической и теоретической подготовки вожатых.</p> <p>2. Исследование мнения, интересов, мотивов, ценностей, концептосферы будущих вожатых, трендов образования и воспитания (о процедуре их подготовки) с целью их наиболее эффективной подготовки.</p> <p>3. Совершенствование образовательного модуля «Основы вожатской деятельности» проекта «Всероссийская Школа Вожатых» в соответствии с интересами, целями, нуждами, потребностями студентов и преподавателей.</p> <p>4. Участие в конкурсах профессионального мастерства и проектах, поддерживающих развитие компетенций.</p>

Говоря о потребностях субъектов подготовки вожатских кадров, мы подразумеваем субъектность — свойство индивида быть субъектом активности. Применительно к человеку, «быть субъектом» — это значит быть носителем идеи «Я», а это означает, что человек мыслит, воспринимает, переживает и осуществляет себя в качестве причины себя самого, т. е. обнаруживает себя различными способами [8].

Нами разработана программа (план) мероприятий по модернизации подготовки вожатских кадров в соответствии с условиями реализации модели воспитывающей среды и потребностями субъектов реализации модели воспитывающей среды:

1. Разработка банка визуальных данных для вожатых (визуальных средств для интенсификации процесса подготовки вожатых).
2. Исследование трендов сферы образования и воспитания.
3. Разработка методического пособия для преподавателей, ведущих подготовку вожатских кадров в соответствии с новыми образовательными и воспитательными трендами.
4. Разработка серии учебных пособий для сопровождения профессиональной деятельности вожатого.
5. Разработка алгоритма подсчета ключевых показателей эффективности профессиональной деятельности вожатых.

6. Основы совершенствования образовательного модуля «Основы вожатской деятельности», реализуемого в условиях проекта «Всероссийская Школа Вожатых».

7. Разработка ПООП подготовки вожатых в сфере гендерной педагогики, включая средства формирования гендерной компетентности вожатых.

8. Разработка программы тьюторского сопровождения деятельности вожатого (с помощью создания студенческих (педагогических) отрядов).

9. Исследование мнения, интересов, ценностных и мотивационных ориентиров будущих вожатых в проекте «Всероссийская Школа Вожатых».

10. Разработка и внедрение конкурсов (в онлайн и офлайн форме) профессионального мастерства для вожатых и преподавателей (работников), ведущих подготовку вожатских кадров (например, на платформе «Россия – страна возможностей»).

Целью разработанной программы является разносторонняя подготовка вожатых, создание проектов, мероприятий по поддержанию мотивации и инициативы субъектов подготовки вожатских кадров, преобразование, модификация уже имеющихся основ подготовки вожатских кадров в соответствии с современными образовательными и воспитательными трендами. В исследованиях [12, 11] представлено детальное рассмотрение воспитывающей среды в контексте подготовки вожатских кадров.

Литература

1. Белогуров А. Летний лагерь как среда социализации // Народное образование. 2009. № 3(1386). С. 15–16.
2. Волгунов В.А. Педагогические условия формирования воспитательной среды детского оздоровительного лагеря: дис. ... канд. пед. наук. Арзамас, 2004.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005.
4. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса: органы самоуправления // Хрестоматия по педагогике: учеб. пособие. М.: Просвещение, 2006.
5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд. М., Н. Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002.
6. Нечаев М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: дис... д-ра пед. наук. М., 2011.
7. Приказ Минтруда России от 25.12.2018 № 840н. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72150204/> (дата обращения: 01.03.20).
8. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / под общ. ред. А.В. Петровского. М.: Пер Сэ. 2006.
9. Ромайкин В.Ю. Формирование воспитывающей среды кадетского корпуса: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2004.
10. Тихоненков Н.И., Чандра М.Ю. Деятельность вожатого в условиях воспитывающей среды детского оздоровительного лагеря // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 18–22.
11. Шульга Е.А. Формирование готовности вожатого на базе педагогического вуза к профессиональной деятельности в контексте информатизации образования // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2019. № 2(61). С. 112–114. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1561036317.pdf> (дата обращения: 01.03.20).
12. Шульга Е.А. Формирование концептосферы профессиональной деятельности вожатого // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 6(29). С. 53–56. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1575961368.pdf> (дата обращения: 10.12.2019).

EKATERINA SHULGA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE FACTOR OF THE MODERNIZATION OF COUNSELORS TRAINING

The article deals with the external and internal conditions of the implementation of the model of educational environment. There are revealed the requirements of the subjects of implementing the model of educational environment. There is developed the program (plan) of the events of the modernization of the counselors training.

Key words: *counselors, educational environment, conditions of the implementation of the model of educational environment, modernization of the training process of counselors, concept sphere, gender competence of counselors.*

Право

УДК 376.58

А.М. ЮДА

(aleksandrajuda94@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗАКРЫТОГО ТИПА*

С применением комплексного подхода рассматривается нормативно-правовая база деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа. Анализируются основное содержание нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность СУВУ ЗТ. Указываются уровни нормативных актов для рассмотрения их по существу.

Ключевые слова: специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, нормативно-правовая база, деятельность, несовершеннолетние, обучающиеся.

Задачей нашего исследования является анализ нормативной базы деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа для несовершеннолетних с девиантным поведением. Необходимо отметить, что обобщающих работ по теме исследования представлено достаточно небольшое количество, в основном – статьи (например, О.В. Поликашина, Т.Н. Матюшина) или методические рекомендации [4, 6].

Специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа (СУВУ ЗТ) в настоящее время являются подведомственными организациями Комитетов образования, науки и молодежной политики субъектов Российской Федерации. Все нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность СУВУ ЗТ можно разделить на следующие уровни:

1. Международные акты.
2. Акты федерального значения.
3. Локальные нормативно-правовые акты.

Рассмотрение нормативно правовой базы функционирования СУВУ ЗТ, необходимо начать с международных правовых актов, регулирующих данный вопрос.

Одним из основных нормативных актов является Конвенция о правах ребенка, принятая 20 ноября 1989 г., в которой провозглашаются основные права ребенка, действия государств-участников Конвенции в наилучшем обеспечении интересов ребенка. Закрепляя права детей (согласно Конвенции – любых человеческих существ, не достигших 18-летнего возраста, если по закону он не достиг совершеннолетия ранее), Конвенция указывает на обязанности государств по обеспечению данных прав детей в целях их полноценного развития во всех областях общественной жизни [2].

В связи с тем, что СУВУ ЗТ относятся к учебным заведениям, в которых в организации педагогического процесса участвуют различные сотрудники: начальники отрядов, воспитатели, педагогические работники, воспитатели, психологи, режимные сотрудники и т. д. [10, с. 8], рассмотрение нормативно базы следует начать с Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования, принятой 14 декабря 1960 г. Согласно данному документу дискриминация представляет собой любое «различие, исключение или предпочтение...» по расовому, половому, религиозному, языковому, политическому признакам, а также социальному, национальному происхождению, экономическому положению или рождению [1]. В п. 2 ст. 6 указывается, что образование личности относится ко всем типам и ступеням образования, а также включает в себя доступ людей (в нашем случае несовершеннолетних) к образованию, качество, уровень и условия обучения. Исходя из этого, образовательный процесс в СУВУ ЗТ должен быть построен на принципе отсутствия дискриминации в отношении несовершеннолетних при получении ими образования.

* Работа выполнена под руководством Тимошенко М.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Следующим международным нормативно-правовым актом, регулирующим деятельность СУВУ ЗТ, можно считать Минимальные стандартные правила, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила) [5]. Согласно п. 19 Пекинских правил, помещение несовершеннолетнего в любое исправительное учреждение должно являться крайней мерой, применяемой в течение минимального необходимо срока. Исходя из комментария к данному пункту, можно сделать вывод, что при помещении несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения предпочтение должно отдаваться «открытым» учреждениям перед «закрытыми», а такие учреждения должны носить преимущественно образовательный характер. Согласно данным правилам, основной целью работы с несовершеннолетними, помещенными в исправительные учреждения, являются: обеспечение им опеки и защиты, «образования и профессиональной подготовки...» для оказания несовершеннолетним помощи (социальной, психологической, физической, медицинской и т. д.) для дальнейшего выполнения ими социально-полезной роли в общественной жизни [Там же]. Предусматривается, что после выхода из таких учреждений несовершеннолетний должен иметь полноценное образование.

Следующим уровнем нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность СУВУ ЗТ, являются акты федерального значения. Главенствующим актом Российской Федерации является Конституция, закрепляющая основные права, свободы и обязанности граждан, в том числе несовершеннолетних [3]. Среди них право жизнь, право на образование, право на охрану здоровья и медицинскую помощь, право на свободу мысли и слова и т. д. Все указанные в Конституции права несовершеннолетних должны соблюдаться в СУВУ ЗТ, этому должен способствовать грамотно организованный учебно-воспитательный процесс.

Согласно ст. 92 Уголовного кодекса Российской Федерации несовершеннолетние, осужденные к лишению свободы за совершение преступления средней тяжести, а также тяжкого преступления, могут быть освобождены судом от наказания и помещены в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа [11].

Деятельность СУВУ ЗТ регулируется также Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ [12]. Данный федеральный закон закрепляет:

- 1) случаи помещения несовершеннолетних в возрасте от 11 до 18 лет в СУВУ ЗТ;
- 2) основания содержания несовершеннолетних в СУВУ ЗТ;
- 3) категории несовершеннолетних, которые не могут быть помещены в СУВУ ЗТ;
- 4) особенности ведения переписки несовершеннолетними воспитанниками с различными уполномоченными органами, адвокатом, иными лицами, оказывающими юридическую помощь;
- 5) полномочия (права и обязанности) администрации СУВУ ЗТ;
- 6) права должностных лиц СУВУ при взаимодействии с несовершеннолетними воспитанниками;
- 7) производство по материалам о помещении несовершеннолетних, не подлежащих уголовной ответственности в СУВУ ЗТ (ст. 26–30).

В связи с тем, что СУВУ ЗТ являются в первую очередь учебными учреждениями, и деятельность регулируется также Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [13]. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает, что:

- 1) для обучающихся с девиантным поведением, которые нуждаются в особых условиях воспитания, обучения, требуют специального педагогического подхода, создаются образовательные организации (СУВУ открытого или закрытого типа) (п. 9 ст. 22);
- 2) образовательная организация действует на основе устава, определяющего порядок функционирования образовательного учреждения (в том числе СУВУ ЗТ) (ст. 25);
- 3) для обучающихся по программам среднего общего образования в СУВУ ЗТ государственная итоговая аттестация может проводиться в форме единого государственного экзамена, а также иных специально установленных формах (п. 13 ст. 53) [13].

Одним из основополагающих документов, регламентирующих деятельность СУВУ ЗТ, являлось Постановление от 25.04.1994 г. № 420 «Об утверждении типового положения о специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением», регулирующее образовательную, воспитательную, хозяйственно-экономическую деятельность государственных и муниципальных СУВУ ЗТ [7]. Однако Постановлением Правительства РФ от 29.03.2014 г. № 245 данное Типовое положение было признано утратившим силу [8]. Необходимо отметить, что следующий документ, регламентирующий порядок организации и деятельности СУВУ открытого и закрытого типов, был принят лишь в 2019 г. Таким документом (вступающим в силу с 1 января 2020 г.), принятым 17 июля 2019 г., является Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении Порядка организации и осуществления деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа» (Порядок). Данный Порядок устанавливает:

- 1) задачи деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений;
- 2) организацию деятельности СУВУ: условия содержания обучающихся, деятельность психолого-медико-педагогической комиссии, обеспеченность материально-технической базой, ведение документов в образовательной и иной деятельности;
- 3) порядок комплектования СУВУ и отчисления из них обучающихся;
- 4) организацию образовательной деятельности: реализация образовательных программ, организацию учебной практики, особенности проведения итоговой аттестации;
- 5) права и обязанности обучающихся и их родителей (законных представителей), меры взыскания за нарушения порядка;
- 6) права и обязанности педагогических, руководящих и иных работников СУВУ;
- 7) особенности управления СУВУ [9].

Таким образом, в данном документе были конкретизированы многие положения, касающиеся правового положения обучающихся, их родителей (законных представителей) и работников СУВУ.

Рассматривая локальные нормативно-правовые акты, необходимо начать с устава СУВУ ЗТ. Устав, как один из основополагающих локальных документов, регулирующих деятельность СУВУ ЗТ, определяет:

- 1) компетенции образовательного учреждения;
- 2) ответственность СУВУ ЗТ;
- 3) структуру образовательной организации;
- 4) предмет, цели и виды деятельности организации;
- 5) особенности организации образовательного процесса;
- 6) учредителя образовательной организации и его полномочия;
- 7) порядок управления организацией;
- 8) имущество СУВУ;
- 9) порядок реорганизации и ликвидации СУВУ;
- 10) порядок внесения изменений в Устав.

Необходимо отметить, что вышеперечисленные разделы являются обязательными элементами для Уставов всех СУВУ ЗТ, однако могут иметь разную формулировку.

К локальным нормативным актам таких образовательных учреждений также относят:

- 1) правила внутреннего распорядка обучающихся, которые содержат перечень прав и обязанностей воспитанников, меры и виды поощрений, меры взысканий и систему наказаний за неисполнение Устава и распорядка учреждения;
- 2) правила трудового распорядка работников содержат правила приема и увольнения работников, перечень прав и обязанностей работников, права и обязанности администрации учреждения, положения о режиме рабочего времени сотрудников (в том числе учителей, преподавателей и т. д.), меры ответственности за нарушение трудовой дисциплины и т. д.

К локальным нормативным актам также можно отнести такие документы как: положение о методическом объединении учителей предметников, календарный учебный график, образовательную про-

грамму СУВУ ЗТ, учебный план, а также положение и план работы методического совета учреждения. Данные документы регулируют организацию воспитательного и образовательного процесса, устанавливая особенности их организации.

Таким образом, правовое регулирование деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа представляет собой систему нормативно-правовых актов, определяющих порядок и условия осуществления СУВУ ЗТ образовательной и воспитательной деятельности. Анализ данной нормативно-правовой базы позволяет выявить основные направления деятельности таких учреждений в сфере предупреждения новых преступлений, совершаемых несовершеннолетними.

Литература

1. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования // Конвенции и соглашения. [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (дата обращения: 25.11.2019).
2. Конвенция о правах ребенка // Конвенции и соглашения. [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 25.11.2019).
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Собрании законодательства РФ. 04.08.2014. № 31. Ст. 4398.
4. Матюшева Т.Н. Особенности правового положения специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков с девиантным поведением // Право и общество. 2005. № 1(7). С. 160–165.
5. Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила) // Конвенции и соглашения. [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/beijing_rules.shtml (дата обращения: 25.11.2019).
6. Поликашина О.В. О роли специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа в профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-3. С. 58–61.
7. Постановление Правительства РФ от 25 апреля 1995 г. № 420 «Об утверждении Типового положения о специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/10136786/> (дата обращения: 26.11.2019).
8. Постановление Правительства РФ от 29.03.2014 № 245 «О признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_161188/ (дата обращения: 26.11.2019).
9. Приказ Минпросвещения России от 17.07.2019 № 381 «Об утверждении Порядка организации и осуществления деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_332553/ (дата обращения: 28.11.2019).
10. Тимошенко М.А. Проблемы реализации права на образование несовершеннолетними, отбывающими наказание в воспитательных колониях ФСИН РФ // Технологии формирования правовой культуры в современном образовательном пространстве: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (2–3 нояб. 2015 г., г. Волгоград). Волгоград: ФГБОУ ВО Волгоградский ГАУ, 2016. С. 76–84.
11. Уголовный Кодекс Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 26.11.2019).
12. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 26.11.2019).
13. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: Эксмо, 2018.

ALEKSANDRA YUDA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

REGULATORY ENVIRONMENT OF THE WORK OF SPECIAL ORGANIZATIONS OF EDUCATIONAL WORK OF CLOSED TYPE

The article deals with the normative legal base of the work of special organizations of educational work of closed type in the context of the complex approach. There is analysed the basic content of the normative legal acts that control the work of special organizations of educational work of closed type. There are described the levels of the normative acts for examining their essence.

Key words: special organizations of educational work of closed type, normative legal base, activity, minor children, students.

Психология

УДК 159.9

А.И. МОРОЗОВ

(morozovelan@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ В СТРУКТУРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ*

Рассматриваются результаты апробации шкалы рефлексивных умений опросника академической компетентности, разработанной на основе теоретических положений отечественных и зарубежных учёных на тему рефлексии. Произведен анализ выявленных взаимосвязей между результатами по шкалам рефлексивных умений и другими элементами структуры опросника академической компетентности в ходе пилотного исследования.

Ключевые слова: рефлексия, академическая компетентность, мотивация, рефлексивные умения, студенты, опросник.

Решение актуальных проблем качества образования не обходится сегодня без использования концепта академической компетентности в отечественной и зарубежной науке. О.П. Меркулова и Н.С. Михайлова в своих работах определяют академическую компетентность как комплекс личностных качеств, знаний и умений, способствующих получению более качественного образования [9]. При этом структуру академической компетентности составляют учебная мотивация, умения и навыки самоорганизации учебной деятельности, работы с информацией, письменной и устной речи, межличностного общения и навыки саморегуляции эмоциональных состояний. Схожее определение академической компетентности было выработано западными исследователями, но в то же время, оно имеет существенные отличия. С. Эллиот и Д.К. Диперна определяют академическую компетентность как многомерный конструкт, включающий в себя навыки, установки и поведение обучающихся, определяющие результаты учебной деятельности [12]. Отличие западной модели состоит в том, что она в большей степени ориентирована на мониторинг академической компетентности, поэтому концепт рефлексии в ней не представлен.

О.П. Меркулова и Н.С. Михайлова [9], напротив, рассматривают академическую компетентность в контексте саморазвития, логической предпосылкой которого является рефлексивная позиция, что означает возможность целенаправленного развития комплекса навыков академической компетентности и личности студента в целом. Иными словами, предполагается, что в процессе получения высшего профессионального образования, благодаря рефлексивной позиции студент получает возможность самостоятельно определять траекторию своего развития: ранее закрепленная за взрослым функция по определению зоны ближайшего развития, к ранней юности становится способностью самого студента. В отношении ребенка понятие зоны ближайшего развития означало бы определение границ сложности, выполняемой им деятельности при поддержке взрослого. В отношении студента такая функция частично сохраняется за преподавателями, но имеет куда меньшее значение, т. к. ответственность за определение путей своего развития лежит теперь на самом студенте, и первостепенной основой для этого становятся не диагностические способности взрослого, а собственная рефлексивная позиция.

Для исследования академической компетентности студентов нами был разработан диагностический инструмент, измеряющий уровень сформированности навыков и умений, рефлексивной пози-

* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ции студента, в конечном итоге определяющих академическую успешность [4]. В процессе разработки мы произвели анализ теоретических позиции отечественных и зарубежных ученых по проблеме рефлексии для обоснования шкал опросника, измеряющих рефлексивные умения студентов. Среди рассмотренных положений нами было выделено два взаимосвязанных направления теоретических исследований рефлексии, необходимых для обоснования шкалы рефлексивных умений: рефлексия в психолого-философском контексте (онтологическом) и рефлексия в узко-психологическом понимании – как основание для саморегуляции, которое особенно актуально в свете нашего исследования.

Психолого-философский смысл рефлексивных процессов наиболее ярко сосредоточен в работах С.Л. Рубинштейна и М.К. Мамардашвили [7, 8, 11]. По мнению Д.А. Леонтьева, заслуга С.Л. Рубинштейна состоит в переходе от традиционного гносеологического фокуса рассмотрения проблемы рефлексии к более широкому – онтологическому, где он рассматривает рефлексия как основу самодетерминации и саморегуляции жизнедеятельности [6]. Более конкретно данная позиция выражена в идее С.Л. Рубинштейна о двух способах существования и соответствующих типах отношения к жизни: первый способ представляет собой жизнь в замкнутых социальных связях, данных с рождения в кругу родителей, семьи и учителей. По словам С.Л. Рубинштейна, здесь человек живет внутри социального бытия и его отношение проявляется не к жизни в целом, а к отдельным ее проявлениям. В этом случае рефлексивная позиция отсутствует, т. к. человек не может занять позицию «извне» по отношению к своей жизни, которая выступает почти как природный детерминированный процесс. Второй способ характеризуется появлением рефлексивной позиции, выходом за пределы социального бытия и взглядом на свою жизнь с позиции другого. По С.Л. Рубинштейну, в этой точке кончается первый, близкий к натуральному способ существования и начинается второй способ, открывающий возможность построить свою жизнь сознательно [11].

Идеи С.Л. Рубинштейна оказываются во многом созвучны идеям М.К. Мамардашвили о двух регистрах жизни, отражающих двойственность человеческого существования. По мысли М.К. Мамардашвили, суть первого режима состоит в ежедневном поверхностном существовании, регулируемом навыками и стереотипами: «Это режим забвения, деконцентрированного внимания, лени и страха – отвлекся, отложил на завтра» [7, с. 310]. Второй режим, режим сознательной жизни, характеризуется прерывистым характером, необходимостью совершать постоянное усилие для его достижения. При этом, категория усилия выступает как одна из центральных в метафизике М.К. Мамардашвили считает: «Человек – это прежде всего распространенное во времени усилие, постоянное усилие стать человеком. Ведь человек – это не естественное, не от природы данное состояние, а состояние, которое творится непрерывно» [8, с. 31.].

Таким образом, обе позиции позволяют посмотреть на роль рефлексии в определении путей собственного развития под максимально широким углом. В каждой из них либо явно, либо имплицитно включена мысль о первостепенности рефлексии для процесса саморазвития. Как с позиций С.Л. Рубинштейна, так и с позиций М.К. Мамардашвили, отсутствие рефлексии в определении жизненного пути, возможностей своего развития, означает лишенное свободы существование. Точно также и навыки, стихийно складывающиеся в процессе получения среднего образования без выраженной рефлексивной позиции, направленности к смыслам и ценностям, остаются без возможности их целенаправленного развития.

Наиболее ранними работами по вопросу о роли рефлексии в процессах саморегуляции в психологическом русле являются работы Ю.Н. Кулюткина [5], которые также актуальны в контексте нашего исследования. Он считал, что использование средств организации собственных действий оказывается возможным лишь в результате развития иерархической структуры личности, когда человек выступает одновременно субъектом деятельности и в то же время относится к самому себе как к объекту управления. Ю.Н. Кулюткин отмечает, что под рефлексией понимает не отображение внутреннего мира другого человека в собственном сознании, а рефлексивную регуляцию внутренних процессов и действий.

По мысли автора, в данный процесс входит мысленное проигрывание возможностей, рефлексивная игра с самим собой, которая завершается выработкой окончательного решения и переходом к исполнительным действиям. При этом, рефлексивность саморегуляции особенно проявляется при необходимости перестраивать сложившийся способ действия, анализируя структуру своих действий, не приводящих к успеху [Там же].

В контексте проблемы саморегуляции, рефлексия является одним из центральных процессов в работах А.В. Карпова и рассматривается им как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность. А.В. Карпов определяет характер рефлексии ее комплексной, синтетической природой и особым системным положением в структуре психических процессов – здесь рефлексия одновременно выступает как процесс, свойство и психическое состояние [2]. Данные идеи нашли свое практическое выражение в психодиагностической методике определения индивидуальной меры рефлексивности [3]. Методика включает в себя четыре субшкалы, характеризующие способность к саморефлексии (рефлексия деятельности самого субъекта – ситуативная, ретроспективная и перспективная) и к рефлексии внутреннего мира других людей (умения понимать причины поведения другого человека, ставить себя на место другого, предугадывать реакцию окружающих на свои действия, щадить чувства других людей).

В работах А.С. Шарова понятия регуляции и рефлексии также являются одними из центральных. По его мнению, без рефлексии и рефлексивных процессов всякая живая система движется в сторону дезорганизации и в конечном итоге распадается [12]. А.С. Шаров определяет регуляцию через понятие «границы»: «Регуляция – это и есть качественно-количественная ограниченность активности человека» [13, с. 109]. В структуре регуляции автор выделяет три элемента: ценностно-смысловой, элемент активности и элемент рефлексии [Там же, с. 114]. Как и в психолого-философском описании данной проблематики, тема рефлексии оказывается переплетена с темой свободы, которая у А.С. Шарова выступает как многомерная система рефлексий, простирающаяся внешние и внутренние границы, которые человек учитывает в регуляции своей жизни [Там же, с. 286].

Таким образом, теоретические позиции психолого-философского и узко-психологического планов, хотя и находятся в разных плоскостях, но имеют общие точки пересечения. Оба направления исследования рефлексии содержат мысль о ее существенной роли в процессах саморазвития и саморегуляции. Психолого-философское направление характеризуется онтологическим взглядом на рефлексии и ее роль в саморазвитии личности на протяжении жизненного пути. В психологическом контексте исследований важным для нас является рассмотрение рефлексии как основания процесса саморегуляции деятельности. Для нашего исследования здесь имеет значение понимание отношений между двумя обозначенными контекстами рефлексии в психологии и философии, формирование на этой основе собственной позиции и ее проявление при формулировке вопросов диагностического инструмента исследования.

Идеи из выше рассмотренных теоретических позиций нашли свое отражение в содержании опросника академической компетентности как опора при разработке шкал измерения рефлексивных умений студентов. При определении структуры опросника мы исходили из идеи о том, что в каждом из указанных ранее компонентов академической компетентности необходимо рассматривать их сформированность на трех уровнях:

1) актуальный, освоенный в деятельности нерефлексивный уровень, формирование которого может быть следствием как благоприятного стечения обстоятельств на предыдущих этапах развития студента в онтогенезе, так и результатом собственной целенаправленной активности (например, учебная мотивация, сформированная под влиянием присвоенных в семье ценностей, спонтанно сложившиеся эффективные способы самоорганизации и т. п.);

2) уровень рефлексивных умений в отношении содержания каждого компонента, который обеспечивает обнаружение задач и ресурсов дальнейшего развития академической компетентности (напри-

мер, способность обнаружить дефициты в своей мотивации, неэффективные и эффективные способы работы с источниками информации и т. п.);

3) уровень преобразования действия, на котором студент способен к перестройке собственной академической компетентности, включая освоение новых способов действия через культурно-деятельностное опосредование в понимании Н.Ю. Ивушкиной и О.П. Меркуловой [1].

Структура разрабатываемого опросника приведена в табл. 1. Таким образом, в нем возможно выделение шкал, обобщенно характеризующих как компоненты академической компетентности, так и уровни ее сформированности. Наиболее частные шкалы при этом характеризуют сформированность каждого из компонентов на каждом из рассмотренных уровней. При этом, уровни имеют свое качественное отличие, выраженное в содержании и способах формулировки вопросов. Схожую структуру и качественное отличие между уровнями можно найти в модели присвоения учебного содержания П.Г. Нежнова. По мысли автора, усвоение учебной программы зависит от степени сформированности трех уровней: формального, рефлексивного и функционального. Формальный уровень означает действие по образцу, ориентацию на его внешние характеристики, рефлексивный уровень характеризуется действием с пониманием – ориентацией на существенное отношение как основу способа действия. Наконец, функциональный уровень означает свободное действие, ориентацию на поле и границы возможностей способа действия [10].

Таблица 1

Структура опросника академической компетентности

	Актуальный уровень	Рефлексивные умения	Преобразование действия
Академическая мотивация	АМ-А	АМ-Р	АМ-П
Самоорганизация	СО-А	СО-Р	СО-П
Саморегуляция эмоциональных состояний	СЭ-А	СЭ-Р	СЭ-П
Навыки межличностного общения	О-А	О-Р	О-П
Устная и письменная речь	Р-А	Р-Р	Р-П
Навыки работы с информацией	И-А	И-Р	И-П

В первую версию опросника были включены вопросы по таким компонентам академической компетентности как академическая мотивация, самоорганизация, устная и письменная речь, навыки работы с информацией. В пилотном исследовании опросника академической компетентности приняли участие 13 студентов первого курса, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» на факультете психолого-педагогического и социального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Исследование проводилось на одном из завершающих занятий по дисциплине «Практикум академической компетентности». Таким образом, участвовавшие в нем студенты, с одной стороны, являются представителями именно той целевой группы, на работу с которой направлен разрабатываемый опросник, с другой – обладают достаточными знаниями и опытом рефлексивного анализа, чтобы выступить в качестве экспертов для оценки соответствия вопросов диагностируемому концепту – академической компетентности.

В процессе пилотного тестирования были исправлены неясные формулировки благодаря коллективному обсуждению трудностей, связанных с пониманием содержания тех или иных вопросов. Кроме этого, полученные данные были обработаны с использованием метода корреляционного анализа (коэффициент Пирсона), результаты которого приведены в табл. 2 (см. на с. 89).

Из табл. 2 (см. на с. 89) видно, что шкалы, относящиеся к рефлексивному уровню освоения компонентов академической компетентности, имеют больше значимых корреляций как между собой,

так и с другими шкалами, что подтверждает теоретические положения о критичной важности рефлексии в структуре академической компетентности.

Безусловно, выполняемая в настоящее время доработка опросника требует на следующем этапе проведения исследования на гораздо более представительной выборке. Подчеркнем еще раз, что основной задачей данного этапа исследования было получение обратной связи от студентов, принявших в нем участие, о содержании и формулировках вопросов.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа по данным пилотного тестирования опросника академической компетентности ((r – коэффициент корреляции, p – уровень значимости), обозначения шкал даны в соответствии с сокращениями, приведенными в табл. 1 на с. 88)

		АМ-А	И-А	Р-А	СО-А	АМ-Р	И-Р	Р-Р	СО-Р	АМ-П	И-П	Р-П	СО-П
АМ-А	r	1	-,024	-,294	-,334	,175	,363	,066	,311	-,051	-,035	,468	,045
	p		,937	,330	,265	,568	,223	,829	,301	,869	,911	,107	,885
И-А	r	-,024	1	-,163	,262	-,207	,079	,135	,325	,082	-,030	,552	,188
	p	,937		,594	,387	,497	,797	,660	,279	,790	,924	,051	,538
Р-А	r	-,294	-,163	1	,517	,758**	,602*	,374	-,126	,058	,752**	-,115	,385
	p	,330	,594		,070	,003	,029	,209	,681	,852	,003	,707	,194
СО-А	r	-,334	,262	,517	1	,074	,343	,017	-,164	,018	,579*	,125	-,012
	p	,265	,387	,070		,809	,252	,957	,593	,952	,038	,683	,970
АМ-Р	r	,175	-,207	,758**	,074	1	,747**	,598*	,098	,191	,753**	,068	,683*
	p	,568	,497	,003	,809		,003	,031	,751	,531	,003	,826	,010
И-Р	r	,363	,079	,602*	,343	,747**	1	,432	,278	,332	,630*	,520	,624*
	p	,223	,797	,029	,252	,003		,141	,358	,268	,021	,069	,023
Р-Р	r	,066	,135	,374	,017	,598*	,432	1	-,044	,595*	,428	,357	,479
	p	,829	,660	,209	,957	,031	,141		,886	,032	,144	,231	,098
СО-Р	r	,311	,325	-,126	-,164	,098	,278	-,044	1	-,003	-,254	,552	,299
	p	,301	,279	,681	,593	,751	,358	,886		,991	,402	,050	,321
АМ-П	r	-,051	,082	,058	,018	,191	,332	,595*	-,003	1	,116	,513	,364
	p	,869	,790	,852	,952	,531	,268	,032	,991		,706	,073	,221
И-П	r	-,035	-,030	,752**	,579*	,753**	,630*	,428	-,254	,116	1	-,039	,445
	p	,911	,924	,003	,038	,003	,021	,144	,402	,706		,900	,128
Р-П	r	,468	,552	-,115	,125	,068	,520	,357	,552	,513	-,039	1	,283
	p	,107	,051	,707	,683	,826	,069	,231	,050	,073	,900		,348
СО-П	r	,045	,188	,385	-,012	,683*	,624*	,479	,299	,364	,445	,283	1
	p	,885	,538	,194	,970	,010	,023	,098	,321	,221	,128	,348	

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Таким образом, в результате данного исследования нами был произведен анализ теоретических подходов к проблеме рефлексии, рассмотрено место рефлексивной позиции в широком контексте саморазвития личности и узком контексте развития академической компетентности в процессе получения высшего профессионального образования. В практической части нами был предложен опросник академической компетентности и произведено его пилотное тестирование, которое позволило уточнить неясные формулировки вопросов благодаря обратной связи студентов и выявить интеркорреляции между элементами структуры опросника.

Литература

1. Ивушкина Н.Ю., Меркулова О.П. Культурно-деятельностное опосредование преодоления студентами трудностей в освоении статистических методов // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2018. № 4(57). С. 1–10. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1539952373.pdf> (дата обращения: 20.12.2019).
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Издательство «Институт Психологии РАН», 2004.
3. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных процессов управления. М.: ДИАПресс, 2000.
4. Конубрикова Л.И. Использование психологических средств познавательной деятельности студентами вуза // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 5(22). С. 83–87. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1537964135.pdf> (дата обращения: 20.12.2019).
5. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. М.: Издво Моск. ун-та, 1979.
6. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2(16). [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n216/463-leontiev-> (дата обращения: 20.12.2019).
7. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995.
8. Мамардашвили М.К. Европейская ответственность // Сознание и цивилизация. СПб., 2019.
9. Меркулова О.П., Михайлова Н.С. Методические предпосылки разработки средств диагностики академической компетентности студентов вуза // ТехноОБРАЗ 2017: Инновации в образовании: сб. науч. ст. участников XI Междунар. науч. конф. (г. Гродно, 14–15 марта 2017 г.). Гродно: ГрГУ, 2017. С. 479–484. [Электронный ресурс]. URL: <http://depository.bas-net.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483> (дата обращения: 13.10.2019).
10. Нежнов П.Г. Методология разработки тестов SAM. М., 2014.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
12. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: моногр. Омск: Издво ОмГПУ, 2000.
13. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивный подход: от методологии к практике: сб. ст. / под ред. В.Е. Лепского. М.: КогитоЦентр, 2009.
14. DiPerna J.C., Elliott S.N. Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales // Journal of Psychoeducational Assessment. 1999. # 17. P. 207–225.

ALEXANDER MOROZOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

REFLEXIVE POSITION IN THE STRUCTURE OF STUDENTS ACADEMIC COMPETENCE

The article deals with the results of testing the scale of the reflexive skills of the questionnaire of the academic competence developed on the basis of the theoretical concepts of the native and foreign scientists concerning reflection.

There are analyzed the revealed interrelations between the results by the scales of the reflexive skills and the other elements of the structure of the questionnaire of the academic competence in the process of the pilot study.

Key words: *reflection, academic competence, motivation, reflexive skills, students, questionnaire.*

УДК 159.9.075

С.А. ЦЫНОВКИНА

(svetlanac_95@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ В ЖИЗНИ ПОДРОСТКА*

Анализируется проблема тревожности у подростков. Выявляются роль и особенности проявления тревожности. Определяются гендерные различия в уровне тревожности подростков. Представлены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей проявления тревожности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: *тревожность, подросток, школьная тревожность, стресс, гендерные различия.*

Проблема повышенной тревожности у подростков очень актуальна в наше время. Ускоренный темп жизни, высокие требования общества (в том числе в системе образования), интенсивно развивающееся интернет-пространство (где подросткам нужно поддерживать свой успешный образ), создают предпосылки к появлению стресса, а также могут повысить уровень тревожности. Высокие интеллектуальные нагрузки, связанные с экзаменами в 9 и 11 классах, накладывают свой отпечаток, повышая беспокойство школьников. Тревожность может быть основой для формирования психозов, неврозов и других негативных последствий. Она является одним из признаков дезадаптации личности. Кроме того, повышенный уровень тревожности негативно влияет на сердечно-сосудистую систему [6]. В связи с этим важно помочь подросткам сформировать адекватную самооценку и предупредить возможность развития у них высокой тревожности.

Проблему тревожности изучали и отечественные, и зарубежные специалисты.

Тревожность – это «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения» [4, с. 741]. В тревожности, как правило, принято выделять эмоциональный (доминирует), когнитивный и операционный аспекты.

Понятие «тревожность» впервые было описано З. Фрейдом и обозначало «готовность к опасности, выражающаяся в повышенном сенсорном внимании и моторном напряжении, а также неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом антиципируемой опасности» [5, с. 495]. Позднее понятие «тревожность» стали употреблять в значениях:

- 1) как характеристику эмоционально-чувственной сферы;
- 2) как свойство личности;
- 3) как состояние напряжённости.

По мнению В.В. Суворовой, тревожность – психическое состояние внутреннего беспокойства и неуравновешенности, может быть беспричинным (в отличие от страха) и зависеть от субъективных факторов, которые приобретают значение в личном опыте [9].

Возможными причинами школьной тревожности являются физиологические особенности (повышенная чувствительность), индивидуальные особенности, взаимоотношения со сверстниками и родственниками, проблемы с учителями или плохая успеваемость по школьным предметам. Также повышенная тревожность может быть следствием высокого уровня гормона стресса кортизола, который вырабатывается у подростков в больших количествах.

А.И. Захаров, А.М. Прихожан и другие авторы считают, что основополагающим фактором для формирования тревожности являются родительские отношения. Порой, родители предъявляют к своим детям завышенные требования, которым очень тяжело или почти невозможно соответствовать.

* Работа выполнена под руководством Васюта Г.Г., кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

вать. У детей в связи с высокими требованиями формируется страх несоответствия ожиданиям окружающих, что приводит к неправильному развитию личности подростка [1, 7].

Подростки часто считают себя уже взрослыми людьми, поэтому стремятся избавиться от опеки родителей. Из-за этого «подростки нередко попадают в сложные ситуации и реагируют на них негативными переживаниями, которые вызывают тревожность. Определённый уровень тревожности в этом возрасте – это естественная и обязательная характеристика активной деятельности» [8, с. 183]. Важно не допустить значительного повышения уровня тревожности.

Тревожность может являться мобилизующим фактором, который приводит к успеху, улучшая память, внимание и интеллектуальные способности. Например, во время экзаменов бывает такое, что некоторые успешные, чрезмерно уверенные в себе ученики, со сверхнизкой тревожностью могут получить более низкие оценки, чем их тревожные одноклассники.

Подростки в своём большинстве начинают стремиться к дружеским контактам и общению в целом, учёба для них отходит на второй план. По причине стремления к самоутверждению могут возникать конфликты со сверстниками и взрослыми. Из-за чувства соперничества частой реакцией на посягательство является агрессия. Таким образом реализуется механизм психической защиты. «В действительности у таких подростков часто низкая самооценка, повышенная тревожность, неуверенность в себе, мнительность» [Там же, с. 185].

Целью данного исследования было выявление гендерных различий в уровне тревожности у обучающихся подросткового возраста. Эмпирической базой исследования является 8 класс МОУ «Средняя школа № 129 Советского района Волгограда». В исследовании приняли участие 24 подростка (13 девочек и 11 мальчиков).

Для диагностики уровня тревожности школьников был использован опросник школьной тревожности Филипса [2]. Данная методика позволяет определить общий уровень школьной тревожности, а также конкретизировать источник тревожности:

1. Общая тревожность в школе.
2. Переживание социального стресса.
3. Фрустрация потребности в достижении успеха.
4. Страх самовыражения.
5. Страх ситуации проверки знаний.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Если результаты по шкалам данной методики превышают 50%, но меньше 75% – значит наблюдается повышенная тревожность. Если же результаты более 75% – у испытуемого высокий уровень тревожности.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что у девочек общая школьная тревожность выше (максимальное значение 72%, минимальное – 9%) по сравнению с показателями мальчиков (45% максимальное значение и 0% минимальное). Низкий уровень общей школьной тревожности наблюдается у 22 человек в классе (92% учеников, из них все мальчики и 11 девочек). Эти ребята не считают ситуацию школьного обучения угрожающей самооценке, что позитивно сказывается на их развитии и взаимоотношениях с социумом (см. рис. на с. 93).

Уровень общей школьной тревожности у мальчиков-подростков ниже уровня общей школьной тревожности у девочек-подростков на уровне значимости $p \leq 0,05$ (U-критерий Манна-Уитни).

У двух девочек-подростков зафиксирован повышенный уровень общей школьной тревожности (50% и 72%). У испытуемой № 7 повышен уровень страха самовыражения (67%), уровень страха ситуации проверки знаний (67%), низкая сопротивляемость стрессу (80%), уровень проблем и страхов в отношении с учителями (50%). У испытуемой № 11 повышенный уровень страха самовыражения (67%), высокий уровень страха ситуации проверки знаний (83%), повышенный уровень страха несоот-

ветствия ожиданиям окружающих (60%). Эти девочки хотят вести себя правильно, чтобы их одобряли окружающие, получать высокие оценки за свои знания, боятся показать свою настоящую сущность, чтобы не вызвать негативной реакции окружающих. С этими девочками следует поработать психологу с целью снижения у них уровня тревожности и предупреждения вероятности возникновения негативных последствий.

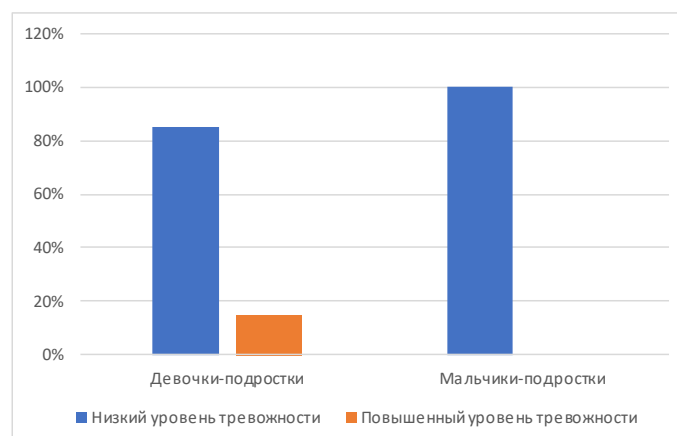


Рис. Уровни общей тревожности у подростков

У мальчиков-подростков в целом уровень общей школьной тревожности низкий. Отдельно стоит упомянуть об испытуемом № 8, у которого этот показатель равен 0%. Нулевое значение тревожности у него выходит по шкалам страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. С этим подростком целесообразно дополнительно провести тест Спилбергера-Ханина [3] на определение уровня личностной и ситуативной тревожности. В связи с тем, что личностную тревожность невозможно определить с помощью теста Филиппса, а человека, практически никогда не тревожащегося, найти крайне сложно. Можно также предположить, что этот подросток заполнял опросник просто наугад ставя плюсы и минусы в бланке, не читая вопросы.

Из всех страхов, перечисленных в опроснике школьной тревожности Филиппса [2], наиболее часто встречающимися в данном классе стали страх ситуации проверки знаний (у 54% девочек и 27% мальчиков показатели выше нормы), затем идёт страх самовыражения (у 54% девочек и 18% мальчиков показатели выше нормы), страх несоответствия ожиданиям окружающих (у 38% девочек и 9% мальчиков показатели выше нормы). Скорее всего, к этим подросткам предъявляются повышенные требования в плане учёбы и поведения (воспитания), чем и обусловлен набор самых распространённых страхов. Либо ребята хотят получать оценки выше среднего и вместе с тем боятся показать своё настоящее Я.

Данные эмпирического исследования могут быть использованы для дальнейшей работы по нормализации уровня школьной тревожности подростков.

Литература

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Союз, 2000.
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филиппса. [Электронный ресурс]. URL: <https://vsetesti.ru/229/> (дата обращения: 02.02.2018).
3. Методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (адаптирована на русский язык Ю.Л. Ханиным). [Электронный ресурс]. URL: <https://nevrologia.info/testing/anxiety/test.pdf> (дата обращения: 01.12.2019).
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009.
5. Немов Р.С. Общая психология. М.: Юрайт, 2011.

6. Новикова Е.И., Федосеева С.Ю., Мужиченко М.В. Влияние типа высшей нервной деятельности на уровень тревожности и умственную работоспособности подростков // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 6(53). С. 19–22. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1512650193.pdf> (дата обращения: 01.12.2019).
7. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. [Электронный ресурс]. URL: <https://profilib.club/chtenie/155686/anna-prikhozhan-psikhologiya-trevozhnosti-doshkolnyy-i-shkolnyy-vozrast.php> (дата обращения: 25.10.2019).
8. Старшина И.В. Феномен подростковой тревожности // Преподаватель XXI век. 2007. № 1. С. 183–187.
9. Суворова В.В. Психофизиология стресса. М.: Педагогика, 1975.

SVETLANA TSYNOVKINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University
ISSUE OF ANXIETY IN TEENAGER LIFE

*The article deals with the analysis of the issue of teenagers' anxiety. There are revealed the role and the peculiarities of anxiety's appearance. There are identified the gender differences in the level of teenagers' anxiety.
The author presents the results of the empirical study of the gender peculiarities of anxiety's appearance in adolescence.*

Key words: *anxiety, teenager, school anxiety, stress, gender differences.*

Физическая культура и спорт

УДК 371

В.В. ГЛУХАНИЮК

(vera1997.gluhaniuk@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Система образования характеризуется модернизацией школьного образования, прежде всего, это касается физической культуры. Предмет «физическая культура» представлен на всех ступенях образования, что предъявляет достаточно высокие требования к содержанию и качеству учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию и во многом определяет уровень развития физических качеств и двигательных способностей.

Ключевые слова: физическая подготовленность, мониторинг, обучающиеся основного общего образования, физическое воспитание, физические качества.

На современном этапе развития системы образования особо остро стоит вопрос о модернизации школьного образования, и прежде всего это касается физической культуры. Предмет «физическая культура» представлен на всех ступенях образования, что предъявляет достаточно высокие требования к содержанию и качеству учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию и во многом определяет уровень развития физических качеств и двигательных способностей обучающихся.

Одним из существенных факторов, влияющих на качество и содержание процесса по физическому воспитанию является эффективное управление физическим развитием личности на основе информации о динамике показателей уровня физической подготовленности.

В связи с этим разработанное Положение в соответствии с постановлением Правительства РФ № 916 от 29 декабря 2001 г. «О введении общероссийской системы мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» [3] позволило провести мониторинг уровня физической подготовленности обучающихся основного общего образования на базе МОУ «Лицей № 5 имени Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда», с целью разработки индивидуальных стратегий и выстраивания маршрутов физического развития обучающихся.

В исследовании приняло участие 60 респондентов в возрасте 13–14 лет, из них 45 мальчиков и 15 девочек. Для определения уровня физической подготовленности использовались двигательные тесты, разработанные В.И. Ляхом, а именно: «бег 60 м» (с); «бег 1000 м» (мин, с); «прыжок в длину с места» (см); для девушек – «отжимания» (количество раз); для юношей – «подтягивание на перекладине» (количество раз). Указанные двигательные тесты входят в программу по физическому воспитанию данного общеобразовательного учреждения и в систему общероссийского мониторинга [2].

Уровень физической подготовленности оценивался по 3-х балльной шкале, что соответствует: низкому, среднему и высокому уровням.

Проведенное исследование позволяет сделать определенные выводы о физическом развитии обучающихся как результате физической подготовленности. Так, результаты двигательного теста для определения уровня развития общей выносливости свидетельствуют о том, что у юношей данного возраста общая выносливость соответствует низкому уровню развития, что отразилось в результатах бега на 1000 метров. Из 100% респондентов 80% имеют результат от 5.00 до 6.43 мин., что является отражением низкого и субкритического уровня развития выносливости.

* Работа выполнена под руководством Петручя Н.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

У девушек данного возраста уровень развития общей выносливости так же находится на низком уровне, о чем свидетельствуют результаты, показанные при выполнении данного двигательного теста, а именно: из 100% респондентов на низком уровне находится 74% и имеют результаты от 5.26 до 7.20 мин. Это является показателем неудовлетворительного развития общей выносливости обучающихся. Полученные результаты исследования подтверждают возрастные особенности развития данного качества. В связи с тем, что период с 13 до 14 лет характеризуется интенсивным ростом и увеличением размеров тела, а также наступлением пубертатного периода, то это и замедляет развитие общей выносливости у подростков [1] (см. рис. 1).

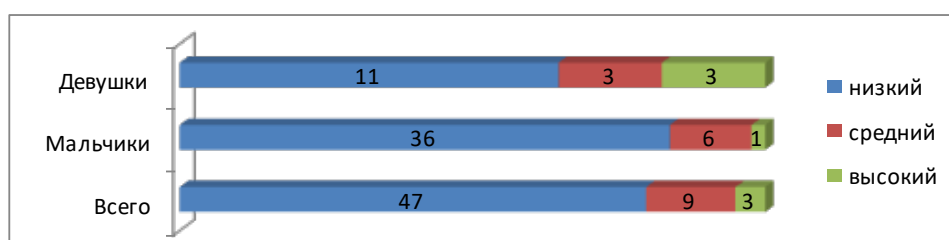


Рис. 1. Уровни развития общей выносливости у юношей и девушек

Для определения уровня развития скоростно-силовых способностей обучающихся использовался двигательный тест «Прыжок в длину с места».

Как показал данный тест, то в основном взрывная сила, как показатель развития скоростно-силовых способностей, у юношей (71%) соответствует среднему уровню, о чём говорят результаты в прыжках в длину с места: от 168 до 221 см.

Анализ результатов в прыжках в длину с места у девушек показал, что из 100% респондентов, 40% находятся на среднем, 40% – на низком, и всего 20% – на высоком уровне развития. Полученные результаты находятся в промежутке от 157 до 190 см. В ходе исследования данные показали, что развитие скоростно-силовых способностей обучающихся находится на среднем и высоком уровне. Это соответствует возрастным особенностям, т. к. интенсивное развитие скоростно-силовых способностей (70–80%) приходится на средний школьный возраст 13–14 лет [Там же] (см. рис. 2).

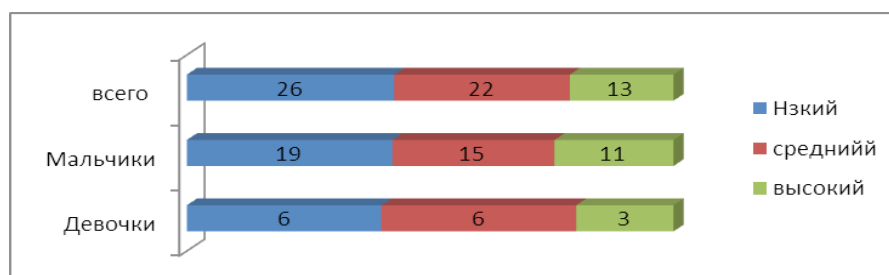


Рис. 2. Уровни развития скоростно-силовых способностей у юношей и девушек

Оценивая общий уровень физической подготовленности обучающихся по такому физическому качеству, как «быстрота», можно констатировать, что результаты двигательного теста у юношей данного возраста быстрота соответствует низкому уровню развития, что отразилось в результатах бега на 60 метров. Из 100% респондентов 74% имеют результат от 9.4 до 12.1 мин, что свидетельствует о неудовлетворительном уровне физического развития.

Анализируя результаты девушек, мы видим, что из 100% респондентов 40% находятся на низком уровне, 27% – на среднем уровне развития. Полученные результаты находятся в промежутке от 10.9 до 12.7 сек. Исследования показало, что развитие быстроты обучающихся находится на низком уровне. Таким образом, это подтверждает возрастные особенности данного физического качества, где наибольший темп развития приходится на 16–17 лет [1] (см. рис. 3).

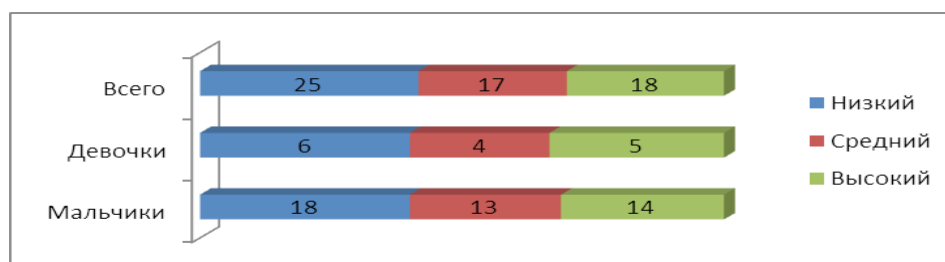


Рис. 3. Уровни развития быстроты у юношей и девушек

Проводя тестирование для оценки силы, мы применяли «подтягивание на перекладине» – у юношей, и «отжимания от пола» – у девушек, на количество раз. Так, результаты двигательного теста для определения уровня развития силы свидетельствуют о том, что у юношей данного возраста показатели соответствуют низкому уровню развития, что отразилось в результатах тестирования. Из 100% респондентов 68% имеют результат от 0 до 3 раз, что свидетельствует о низком и субкритическом уровне развития силы.

Проведя анализ результатов теста у девушек, из 100% респондентов 62% показали низкий и неудовлетворительный уровень. Результаты девушек находятся от 0 до 6 раз.

Анализируя результаты тестирования, можно сделать вывод, что общий уровень развития силы находится на низком уровне как у юношей, так и у девушек. Хотя в данном возрасте юноши находятся в сенситивном периоде развития силы (13–14 лет) [Там же]. В связи с этим, необходимо обратить особое внимание при построении учебно-воспитательного процесса для развития данного физического качества (см. рис. 4).

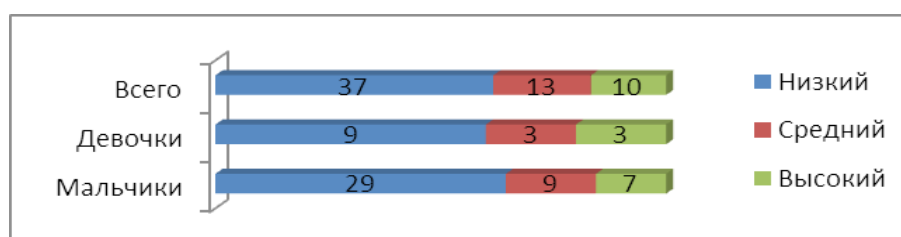


Рис. 4. Уровни развития силы у юношей и девушек

Для определения ловкости мы использовали челночный бег 3×10 м, позволяющий определить способность испытуемых быстро и точно перестраивать свои действия в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки. Результаты данного двигательного теста юношей показали, что из 100% респондентов 78% находятся на высоком и субмаксимальном уровне развития ловкости, об этом свидетельствуют результаты теста (от 8.1 до 7.0 сек.).

Так, результаты теста для определения уровня развития ловкости у девушек свидетельствуют о том, что у обучающихся данного возраста, ловкость соответствует высокому и субмаксимальному уровню развития, что отразилось в двигательном тесте. Из 100% респондентов 85% имеют результат от 8.1 до 7.1 сек., что свидетельствует о высоком уровне развития данного качества.

Анализ результатов двигательного теста, показал, что у обучающихся данного возраста, ловкость находится на высоком уровне развития. В связи с тем, что ловкость является сложным интегральным качеством, объединяющим в себе сразу несколько физических качеств, поэтому сенситивный период развития сложно-координационных упражнений соответствует 13–15 года [1], что полностью подтверждает результаты исследования (см. рис. 5).

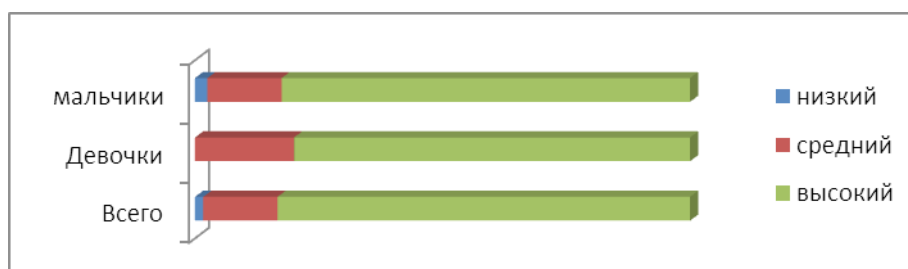


Рис. 5. Уровни развития ловкости у юношей и девушек

Проведенное нами исследование на определение уровня развития гибкости обучающихся свидетельствует о том, что у юношей данного возраста гибкость соответствует низкому уровню развития, что отразилось в результатах двигательного теста. Из 100% респондентов 65% имеют результат от -5 до +8, что свидетельствует о низком уровне развития гибкости.

Анализ результатов девушек данного возраста показывает, что гибкость соответствует среднему показателю, так из 100% респондентов 50% находятся на среднем уровне и имеют результат от +10 до +20.

Исследование показателей позволяет говорить о гетерохромном развитии гибкости у обучающихся данного возраста, что соответствует возрастным особенностям, т. к. подвижность суставов и эластичность связок у девушек развита лучше, чем у юношей (см. рис. 6).

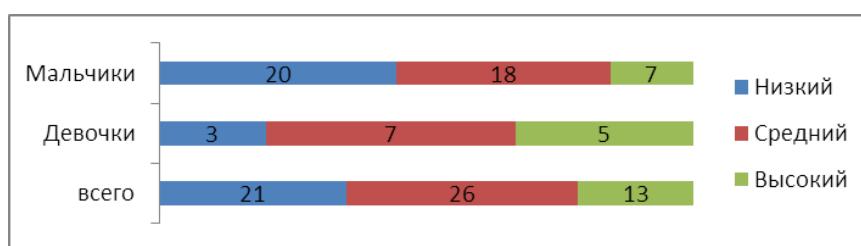


Рис. 6. Уровни развития гибкости у юношей и девушек

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить уровень физической подготовленности обучающихся 7-х классов. В ходе мониторинга было выявлено, что на низком уровне физической подготовленности оказалось 57% респондентов, на среднем уровне – 24% и всего 18% имеют высокий уровень физической подготовленности.

1. Из данных результатов видно, что в дальнейшей работе необходимо обратить особое внимание на развитие таких физических качеств, как: выносливость, сила и быстрота.

2. В связи с тем, что 13–14 лет приходится на момент пубертатного периода, появляется необходимость в дифференцированном подходе к величине физических нагрузок в зависимости от степени физического развития и полового созревания обучающихся.

3. Необходимо разработать индивидуально-дифференцированные комплексы упражнений для развития физических качеств в процессе учебно-воспитательных и самостоятельных занятий.

Литература

1. Гужаловский А.А. Этапность развития физических (двигательных) качеств и проблема оптимизации физической подготовки детей школьного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1979.
2. Комплексная программа физического воспитания обучающихся 1–11 классов / В.И. Лях, А.А. Зданевич. М.: Просвещение, 2011.
3. Положение в соответствии с постановлением Правительства РФ № 916 от 29 декабря 2001 г. «О введении общероссийской системы мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12125274/> (дата обращения: 15.12.2019).

VERA GLUHANYUK

Volgograd State Socio-Pedagogical University

MONITORING OF PHYSICAL READINESS OF STUDENTS OF BASIC GENERAL EDUCATION

The system of education is characterized by the modernization of school education and first of all it touches upon physical culture. The subject "Physical Education" is represented at all the stages of education that makes demands to the content and the quality of teaching and educational process of physical education and defines the level of the development of physical qualities and moving abilities.

Key words: *physical readiness, monitoring, basic general education, physical education, physical qualities.*

Филология

УДК 811

Г.Г. АВАКЯН

(gayana.avakyan97@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ИСПАНСКИХ СПОРТИВНЫХ СТАТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВ РЕЧЕВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ МАТЕРИАЛОВ СПОРТИВНОЙ ГАЗЕТЫ “MARCA”*

Исследованы языковые средства, которые используются журналистами в статьях одной из самых авторитетных испанских спортивных газет – “Marca”. Проанализированы функции данных стилистических средств в статьях.

Ключевые слова: *Испания, спорт, футбол, газета, языковые средства, антитеза, метафора, метонимия, олицетворение.*

Спорт в общем и футбол в частности – важная часть жизни испанцев. Они с увлечением следят за каждым матчем, поддерживая любимую команду, а в свободное время неторопливо и с энтузиазмом обсуждают спортивные события города, страны, мира или читают спортивную прессу за чашечкой кофе в патио или на летней террасе.

Спортивные газеты в Испании не потеряли своей значимости и до сих пор пользуются популярностью среди местного населения. Как известно, спрос рождает предложение, и поэтому появилось множество спортивных газет, среди которых: “AS”, “Mundo Deportivo”, “Sport” и “Marca”.

В.В. Кузнецова и Н.Н. Остринская отмечали, что все коммуникативные средства можно классифицировать на три уровня: вербальный, невербальный и паравербальный [1, с. 89–99]. В данной статье анализируются вербальные коммуникативные средства, которые используют журналисты мадридской газеты “Marca” и их функции в тексте.

Объектом исследования являются статьи в испанской газете “Marca”. В качестве **предмета** изучения рассматриваются стилистические средства, которые используются для создания текста статей о спорте в газете “Marca”.

В данной работе мы использовали следующие методы: 1) метод научного наблюдения; 2) метод лингвистического описания; 3) метод классификации языковых единиц; 4) статистический метод; 5) контекстно-ситуативный метод.

Материалом исследования являются 100 статей из трёх номеров ежедневной испанской газеты “Marca”.

При анализе статей спортивной газеты “Marca”, было выявлено 646 языковых средств на:

- морфологическом уровне: суффиксы уменьшительного и увеличительного значения, суффиксы интенсификации (3%);
- лексическом: метафора (17%), метонимия (5%), олицетворение (7%), эпитет (11%), гипербола (1,3%), оксюморон (0,1%), градация (0,5%), сравнения (1%), антитеза (3%);
- синтаксическом: риторический вопрос (1%), восклицательные предложения (1%), повтор (4%);
- фонетическом уровне: рифма (0,1%), ассонанс (0,5%);
- средства, характерные для публицистического стиля: цитирования (22%), перифраз (12%), аббревиатура (5%).

Рассмотрим некоторые случаи использования определенных стилистических средств.

На морфологическом уровне 3% от найденных стилистических средств приходятся на *слова с суффиксами уменьшительного и увеличительного значения, суффиксы интенсификации.*

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

“**Pasito a pasito** el Espanyol va a volver a estar en el puesto que debe como club histórico” [5, с. 10] («Шажок за шажком Эспаньол вернётся на то место, которое принадлежит ему исторически»^{*}). В данном предложении используется уменьшительно-ласкательный суффикс **-ito**, который указывает на то, какие небольшие шаги предпринимает команда, чтобы подняться в турнирной таблице, как постепенно она это делает.

“una lucha que ya se presume **durísima** entre españoles e italianos” [Там же] («Тяжелейшая борьба между испанцами и итальянцами»), суффикс **-ísimo** позволяет читателям понять, какая сложная игра предстоит испанцам и итальянцам.

На лексическом уровне 6% от всех стилистических средств приходится на *иностранные слова*, а именно на англицизмы. Большинство из них было найдено в статье, посвящённой английскому футболу.

“El **football** ha vuelto a romper su techo de cristal y a batir su nuevo récord” [4, с. 26]. («Футбол вернулся, что бы сломать стеклянный потолок и побить новый рекорд»);

“Los **reds** compró a Carroll al Newcastle y a Luis Suárez al Ajax” [Там же] («Красные купили Карролла из Ньюкасла и Луиса Суареса из Аякса»); “Los **blues** han agitado el zoco invernal al sumar también a Barkley y a Emerson llegando a los 254 millones en fichajes este curso” [Там же] («Синие встряхнули зимний рынок, подписав Баркли и Эмерсона, эти трансферы составили 254 миллиона»). Данные слова можно было бы заменить на испанские, но автор использует именно английские эквиваленты, чтобы передать реалии английского футбола и придать особый колорит данной страны и ее болельщиков.

“El Atlético B solventó al contragolpe el encuentro que tenía aplazado desde el 7 de enero para encadenar su octavo partido consecutivo sin caer derrotado y acariciar de este modo la zona de **playoff**, de la que le separa un solo punto” [4, с. 19] («Атлетико Б нанесла ответный удар во встрече, которая была отложена с 7 января, чтобы соединить их восьмой матч беспроигрышный матч подряд и, таким образом, приблизиться к зоне плей-офф, от которой их отделяет только одно очко»). В данном случае английское слово “playoff” используется, потому что ему нет аналогов в других языках. Англия – родина футбола, соответственно, оттуда и пришло данное понятие «плэй-офф», которое обозначает серию игр на выбывание, в том числе и в футболе.

Метафора позволяет сделать текст статьи более яркими и даёт возможность читателю представить определенное событие или явление более точно. Приведём примеры использования метафор в текстах статей.

“Un **colchón de puntos** suficiente en la Liga para no poner en peligro los puestos Champions” [Там же, с. 2] («Матрац очков, которых достаточно в Ла Лиге, чтобы не поставить под угрозу Лигу Чемпионов»); “También la calidad que se le presupone y su adaptación al **ecosistema** de Messi” [Там же, с. 3] («Также качество, которыми он обладает и его адаптация к экосистеме Месси»); “**Sonó la campana** del final del mercado invernal...” [Там же, с. 22] («Прозвенел колокол окончания зимнего трансферного рынка...»); “Hazard será el primero en la **revolución blanca**” [6, с. 3] («Азар будет первым в сливочной революции»), речь здесь, конечно же не идёт о настоящей революции, а только о кардинальных изменениях, которые ждут команду Реал Мадрид и о том, что Азар станет первым важным приобретением Мадрида на пути к большим изменениям.

“Mi vida es un libro abierto” [6, с. 6] («Моя жизнь – открытая книга») так Криштиану Роналду описывает историю из своей жизни, замечая, что он не может забыть ее, как и все остальные болельщики.

“Cerrar las listas para cada partido se ha convertido en un **dolor de cabeza** para un Zidane que no lo oculta” [5, с. 3] («Составление списков на каждый матч превратилось в головную боль для Зидана, который этого не скрывает»).

Для создания запоминающихся образов также используется *олицетворение*, на которое приходится 7% от всех найденных средств, и эпитеты – 11%. Приведём некоторые примеры олицетворений:

^{*} Здесь и далее перевод наш. – Г.А.

- “los rojillos tienen que ganar en Alcorcón y esperar a que mañana otros dos **resultados le beneficien**” [6, с. 26] («Красноватые должны выиграть в Алькорконе и ждут, что другие результаты их вознаградят»);
- “el **derbi** canario ya **está aquí**” [Там же, с. 27] («дерби уже здесь»);
- “El **calendario ha querido** que sea ahora, cuando los dos nos jugamos tanto” [2, с. 46] («Календарь захотел, чтобы это было сейчас, когда обе команды играют столько»);
- “**Los goles van a llegar**” [5, с. 2] («Голы придут»);
- “Zidane sabe que **la Champions no perdona** errores” [Там же, с. 6] («Зидан знает, что Лига Чемпионов не прощает ошибок»).

Журналисты нередко прибегают к употреблению *эпитетов*: “una semana dolorido” («неделя боли»); “el partido más llamativo” («яркий матч»); “un objetivo abierto” («открытая (ясная) цель»); “el vestuario amarillo” («желтая раздевалка»); “el mítico Alfredo Di Stéfano” («мистический Альфредо Ди Стефано»), что позволяет выразить отношение журналиста к определённым командам или матчам более точно и полно.

Кроме того, на лексическом уровне авторы используют *метонимию*. Например,

“Para ello, cuentan con **seis caras** nuevas que intentarán poner remedio a esta situación” [4, с. 22] («Для этого, они рассчитывают на шесть новых лиц, которые попробуют предпринять средства, чтобы решить данную ситуацию»). “Seis caras” здесь не шесть лиц, а шесть человек, шесть новых игроков, которые помогут команде преодолеть трудности.

“Eden Hazard, llamado a poner en pie al **Santiago Bernabéu...**” [6, с. 3] («Эден Азар, которого позвали, чтобы он поставил на ноги Сантьяго Бернабеу»). “Santiago Bernabéu” в данном случае – это не просто стадион, или один конкретный человек, а публика, болельщики, которые приходят поддерживать команду на этом стадионе.

Использование метонимии позволяет автору сделать образ более ярким и избежать тавтологии в тексте статьи. Для той же цели используется *перифраз*. Так, в одной статье, посвящённой португальскому футболисту Криштиану Роналду, журналист использует разные описательные определения, чтобы не повторяться, например, “el crack portugués”, “el internacional luso” и “el jugador portugués”. Или, говоря об испанской команде Реал Мадрид, автор статьи называет их: “los hombres de Zidane”, “los blancos”, “el equipo blanco”, “el conjunto blanco”, “Los madrileños”.

На риторический вопрос приходится 1% всех найденных средств. Риторические вопросы используются авторами для того, чтобы акцентировать внимание читателей к проблеме в статье, повысить эмоциональность и вовлечь читателей в обсуждение определённой проблемы [5, с. 48]. Например:

- “te gusta ganar Champions, ¿eeeh...?” [4, с. 39] («Тебе нравится выигрывать Лигу Чемпионов, да?»);
- “Maldito enero... ¿bendito febrero?” [Там же] («Прокляты январь... блаженный февраль?»).

Для повышения эмоциональности в тексте и привлечения внимания к некоторым фактам также используются восклицания. Так, например, в статье про английский трансферный рынок, где команды тратят рекордные суммы на новых игроков, журналист выделяет суммы восклицательными знаками:

“Un récord que eleva a la Premier a los **¡2.063 millones!**” («Рекорд, который поднимается в Премьер-Лиге к 2063 миллионам!») [4, с. 26].

Для газетной статьи важно не только эмоциональное изложение и привлекающие внимания образы, но и правдивое изложение фактов. Таким образом, журналисты “*Marca*”, излагая свои мысли или свою позицию, опираются на цитаты футболистов, тренеров и других важных для мирового спорта личностей. Соответственно, цитирования занимают большую часть найденных языковых средств и дают читателю возможность поверить в правдивость предложенной информации.

Таким образом, можно сделать вывод, что журналисты мадридской газеты “*Marca*” для создания яркого, запоминающегося и правдивого текста, который привлечёт внимание читателей, чаще всего используют: цитирования, метафоры, перифразы, эпитеты, олицетворения и метонимии.

Литература

1. Кузнецова В.В., Остринская Н.Н. Специфика изучения коммуникативной категории выразительности // Филологический аспект. 2018. № 10(42). С. 89–99.
2. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. 3-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
3. Шевченко Н.А. Реализация категории выразительности в современном медиатексте (на материале французских СМИ) // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 4(27.1). С. 47–51. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1562581976.pdf> (дата обращения: 23.01.20).
4. Marca. Madrid. 1 de febrero, 2018.
5. Marca. Madrid. 1 de octubre, 2019.
6. Marca. Madrid. 4 de mayo, 2019.

GAYANA AVAKYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF THE LANGUAGE OF SPANISH SPORTS ARTICLES FROM THE POINT OF VIEW OF THE MEANS OF THE SPEECH EXPRESSIVENESS BASED ON THE MATERIALS OF THE SPORTS NEWSPAPER “MARCA”

*The article deals with the language means that are used by the journalists in the articles
of one of the most authoritative Spanish sports newspapers – “Marca”.*

*There are analyzed the functions of the stylistic
means in the articles.*

*Key words: Spain, sports, football, newspaper, language means,
antithesis, metaphor, metonymy, personification.*

УДК 821.161.1.09"1917/1991":82.01

Н.А. БЕРЕЗКИН
(nberezkin1@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОБРАЗ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ И СПОСОБЫ ЕГО СОЗДАНИЯ В ПОВЕСТИ В.С. МАКАНИНА «НА ПЕРВОМ ДЫХАНИИ»*

Рассматриваются особенности системы персонажей в повести В.С. Маканина «На первом дыхании», где в образе главного героя воссоздается портрет всего поколения «шестидесятников» минувшего столетия.

Ключевые слова: взаимосвязь «автор-герой», образ, портрет, пушкинская традиция, «шестидесятники».

В современной русской литературе Владимир Семенович Маканин приобрел особый статус: он один из немногих писателей, кому удалось связать «век нынешний и век минувший». Сказанное справедливо и по отношению к повести «На первом дыхании» (1976) [5], где главный герой становится выразителем общего настроения «шестидесятников» – поколения, к которому принадлежит и сам писатель, переживший надежды своей молодости и разочарование в них.

Об отношении автора к своему герою говорит само заглавие произведения, т. к. «заглавие – стянутая до объема двух-трех слов книга» [3]. Акцентируя лексическое значение слова «первый» как «первоначальный, начальный» [13, Т. 3, с. 44] и значение слова «дыхание» как «проявление чего-л., веяние, дуновение» [Там же, Т. 1, с. 459], В.С. Маканин создает представление о поре ранней молодости «портретируемого» героя. Не случайно прозаик включает в раму повести и эпиграф: «КОГДА ЛЕГКОВЕРЕН И МОЛОД Я БЫЛ», – отсылающий читателей к стихотворению А.С. Пушкина «Черная шаль» (1822) [11]. Важно уловить: стихотворение А.С. Пушкина пародирует романтические баллады В.А. Жуковского 1810-х годов: «Мщение» и «Алина и Альсим». А.С. Пушкин, отдавая предпочтение реалистической правде характеров в литературе, явно пародирует названные произведения В.А. Жуковского, рассказывая историю от лица обманутого мужчины с «хладной душой»: «С тех пор не целую прелестных очей, // С тех пор я не знаю веселых ночей. // Гляжу, как безумный, на черную шаль, // И хладную душу терзает печаль» [11].

Пародийный эффект, созданный А.С. Пушкиным, по-видимому, наложил отпечаток на повесть В. Маканина «На первом дыхании»: Олег – так зовут ее главного героя, только в молодости «дышал полной грудью», но время «оттепели», как говорится, «перекрыло кислород» так, что «шестидесятники» не только «не доделали», но и «не договорили свое» (В.С. Маканин). Олег, являясь «типичным представителем» своего поколения, с возрастом приобретает отчество Нестерович, охотно отзывается на свое новое, т. е. – полное имя, печально вздыхая о далекой молодости, которая уже не согревает «хладной души». Выбор автором имени персонажа тоже не случаен. Олег – мужское русское личное имя, ранее «заимствование из древнескандинавского языка (“Helgi” – святой, священный)» [10, с. 169]. Однако в данном случае интересна не столько этимология этого имени, сколько его представленность в общественном пространстве советского периода. Статистика по именам новорожденных в 1961 г. в нескольких регионах центральной России, подготовленная В.А. Никоновым, показывает, что «частотность имени Олег в областных центрах колебалась от 27% (в Костроме) и 29% (во Владимире) до 48% (в Пензе) и 56% (в Курске)» [8, с. 72]. Таким образом, следуя традициям реалистического письма, В.С. Маканин подтверждает: действительно, в 1960-е годы имя Олег было широко распространено, вот почему оно помогает художнику нарисовать собирательный портрет «шестидесятников» XX в. Оно увидело не только осуждение культа личности Сталина и репрессий 1930-х годов, освобождение политических заключенных, но и ослабление тоталитарной власти,

* Работа выполнена под руководством Переваловой С.В., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

большую свободу творческой деятельности и др. Доклад Н.С. Хрущева на XX съезде КПСС (1956 г.) и последовавшая за ним либерализация общественной жизни, известная как эпоха «оттепели», открыли период активной деятельности «шестидесятников», которую, спустя годы, В.С. Маканин оценивает с долей изрядной иронии. «Нам надо было не только говорить, но и договорить свое! – а мы, когда нас одергивали, когда подводили под разнос, деликатно отходили в сторонку... и замолкали надолго», – произносит Геннадий Павлович, герой более поздней повести В.С. Маканина «Один и одна» [6, с. 206], тоже посвященной «шестидесятикам», их стремительному недолгому взлету, распавшемуся единству и «угасанию».

У В.С. Маканина видна и внутренняя надежда героев на то, что придет время, когда вновь окажутся востребованными чистота помыслов, вдохновение борцов за всеобщее счастье, и их обязательно «позовут» (не случайно тот же Геннадий Павлович даже дома не снимает с себя костюм с галстуком, словно живет в постоянном ожидании такого «приглашения»). Для многих «шестидесятников» подобный случай представился в середине 80-х годов, с началом «перестройки». В начале повести В.С. Маканина «На первом дыхании» кажется, что этот вариант просматривается и в судьбе ее главного героя. «Молодой человек» Олег со временем получает отчество Нестерович: Нестер (стар.) – «вернувшийся», «благополучно вернувшийся домой» [7, с. 321]. Действительно, в первых эпизодах произведения – герой, поспешивший вернуться из городка Кукуевск, куда был направлен сразу после института и где работал строителем, в Москву с целью увидеть возлюбленную и поговорить с ней (она, как оказалось, вышла замуж). По прошествии времени, убедившись в том, что Галка, действительно, предпочла ему другого, Олег отправляется обратно, в степь. Таким образом, его судьба напоминает «бег по кругу», где нет и намека на «благополучное возвращение», есть попытка «убежать от себя», от обреченности своей судьбы: Москва – Кукуевск – Москва – Кукуевск.

Название «Кукуевск» в сознании большинства читателей ассоциируется с местами далекими, захолустными. В устной речи бытует выражение «сиди, кукуй в одиночестве», означающее, что человек безропотно доживает свой век, не испытывая сильных эмоций, не совершая активных действий. Это касается и Олега из повести «На первом дыхании»: он покидает Москву, т. к. понимает, что не нужен Гале. При этом никаких убийств и «черных шалей»: герой смиряется с неизбежностью своего одиночества, «выгорания» и старения. В рассматриваемом произведении само название Кукуевск приобретает драматические оттенки (не только как географическое название, но и как удел «шестидесятников»), отсылая читателей к Кукуевской железнодорожной катастрофе, которая произошла в деревне Кукуевка (сейчас в Черном районе Тульской области России). В.А. Гиляровский так говорит об этом в своем сочинении «Москва газетная» (1934): «– Кукуевка, – ответили мне, и я телеграфировал о катастрофе под деревней Кукуевка. Отсюда и пошло: “Кукуевская катастрофа”, “Кукуевский овраг” и “Кукуевцы” – последнее об инженерах» [1, с. 111]. Кукуевская железнодорожная катастрофа – крушение почтового поезда, произошедшее в ночь с 29 на 30 июня 1882 г. Это невеселое событие, случившееся в местности со смешным названием, нашло отражение в таких произведениях русской литературы, как сатирическая книга очерков М.Е. Салтыкова-Щедрина «Современная идиллия» (1883 г.), один из непривлекательных персонажей которой «пил и закусывал <...> отчасти на счет пассажиров российских железных дорог, так что, быть может, принял косвенное участие и в кукуевской катастрофе...» [12, с. 127], рассказы А.П. Чехова 1880-х годов «Счастливчик» («Случись сейчас с нами кукуевская катастрофа, вы другое бы запели...» [14, с. 124]), «Темною ночью» («Миша, вспомни Кукуевку! – говорит жена...» [15, с. 25]) и других, где юмористическое начало соединяется с драматическим. «Кукуевский» хронотоп в повести В.С. Маканина «На первом дыхании», по-видимому, выявляет горькую иронию автора по поводу вдохновенной молодости своего поколения и «крушению» надежд от сознания своей дальнейшей невостребованности.

Имеет значение и то, что имя «Нестор» отсылает читателей к Нестору Летописцу, автору «Повести временных лет» и других рукописных памятников славянской культуры. Олег Нестерович в ана-

лизируемой повести В.С. Маканина – «летописец души» своего поколения. Повествование от первого лица подтверждает этот вывод.

У Олега не получается диалога с матерью. В этом, возможно, проявляются черты психологии всего поколения «шестидесятников»: «базаровской коллизии» в решении проблемы «отцов и детей» они предпочитали другое «родство», назвав себя «дети XX Съезда». Эти взрослые «дети», узнав суровую правду о судьбах своих собственных родителей, начали подвергать сомнению многое из того, чему верили предки, настороженно улавливая в их речах любую фальшивую ноту.

Вот Олег приезжает в Брянск, чтобы увидеться с дядей. В их разговоре внешняя речь главного героя практически не представлена, но понятно, что и с дядей разговор не заладился. Можно предположить, что в повести «На первом дыхании» русский писатель XX века решает общественно значимые вопросы, обращая читательский взгляд на роман И.А. Гончарова «Обыкновенная история» (1844–1847) и реконструируя беседу Адуева-старшего с Александром, молодым племянником, приехавшим из провинции в Петербург. Не исключено, что в признании Олега, героя повести «На первом дыхании»: «Я совсем не хотел выступать в роли честного парня, презирающего блага и деньги. Мне эта роль уже надоела» [5, с. 181], – звучит отсылка именно к героям И.А. Гончарова.

По В.С. Маканину, молодой герой каждого «времени» надеется победить свой «век» и его устоявшиеся традиции, но, не вооруженный системой устойчивых мировоззренческих ориентиров, склонный принимать за главную истину «протестные», а не «жизнетворческие» инициативы, неизбежно приходит к поре «рассеянных иллюзий».

Это сказывается и на жанровой «перекличке» рассматриваемых произведений. Сочинение И.А. Гончарова представляет собой роман воспитания, повесть В.С. Маканина «На первом дыхании» также вбирает в себя его характерные черты. Перед читателями В.С. Маканина – путь не столько взросления, сколько «старения» героя – от Олега до Олега Нестеровича. «Перемены», происходящие с Олегом, имеют отрицательный потенциал: «воспитание» временем «застойных» лет, пришедших на смену «оттепели», приглушило былой энтузиазм стремительно постаревших «шестидесятников».

При рассмотрении композиционного строя этого произведения следует обратить внимание на то, что в текст повести включен отрывок (глава десятая), явно отличающийся по времени действия от основной сюжетной линии, связанной с историей Олега и Гали. Здесь представлены более поздние размышления героя о своей бурной молодости, а субъект речи (Олег), как в подобных случаях замечал В. Корман, меняется с «первичного» на «вторичный» [2]: Олег предстает как Олег Нестерович, «он». Выше говорилось о пародийности повести В.С. Маканина, подсказанной стихотворением А.С. Пушкина «Черная шаль», в десятой главе повести можно найти и другую параллель к творчеству Пушкина, причем – именно – к X главе «Евгения Онегина». Ю.М. Лотман в работе «Роман А.С. Пушкина “Евгений Онегин”. Комментарий» отмечает, что «Пушкин был тот, кто говорит, а Онегин – тот, о ком говорят. В десятой главе Пушкин становится тем, о ком говорит некто» [4, с. 414]. У В.С. Маканина в главе десятой Олег Нестерович становится «третьим» лицом, которое может открыто сказать правду не только обо «всей сумме исторических условий» (Ю.М. Лотман) [4], прервавших «шестидесятнический» взлет, но и о непродолжительности «горения» молодых энтузиастов, готовых к протесту, но не к созиданию, среди которых был и сам автор, переживший искушение «легких побед» в деле радикального «усовершенствования» несовершенного мира.

Литература

1. Гиляровский В.А. Москва газетная. Друзья и встречи. М.: Директ-Медиа, 2014.
2. Корман В.О. Изучение текста художественного произведения. М.: Просвещение, 1972.
3. Кржижановский С. Поэтика заглавий. М.: Никитинские субботники, 1931.
4. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: пособие для учителя. 2-е изд. Л.: Просвещение: Ленингр. отд-ние, 1983.
5. Маканин В. На первом дыхании // Повести и рассказы. М.: Сов. Россия, 1982. С. 141–242.
6. Маканин В.С. Один и одна. М.: Современник, 1988.

7. Медведев Ю.М. 10000 русских имен и фамилий. Энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2009.
8. Никонов В.А. Имя и общество. М.: Наука, 1974.
9. Перевалова С.В. Юные герои Фазиля Искандера за уроками русской классики // Литература в школе. 2015. № 11. С. 18–20.
10. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен. Около 2600 имен. М.: Сов. энциклопедия, 1966.
11. Пушкин А.С. Черная шаль: Молдавская песня: («Гляжу как безумный на черную шаль...») // Полное собрание сочинений: в 10 т. Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1977–1979. Т. 2. С. 16–17.
12. Салтыков-Щедрин М.Е. Современная идиллия // Собрание сочинений: в 20 т. М.: Худ. лит., 1973. Т. 15.
13. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.
14. Чехов А.П. Счастливчик // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М.: Наука, 1974–1982. Т. 5. С. 121–125.
15. Чехов А.П. Темною ночью // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М.: Наука, 1974–1982. Т. 2. С. 24–25.

NIKOLAY BEREZKIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**IMAGE OF THE MAIN CHARACTER AND WAYS OF HIS CREATION
IN THE STORY “IN THE FIRST BREATH” BY V.S. MAKANIN**

*The article deals with the peculiarities of the characters system in the story “In the first breath”
by V.S. Makanin where the image of the main character reconstructs the portrait
of the whole generation of the “Sixties” of the past century.*

*Key words: interrelation of “author-character”, image,
portrait, Pushkin’s tradition, “Sixties”.*

УДК 372.882

Н.А. БЕРЕЗКИН
(nberezkin1@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТИХОТВОРНЫЕ ПЕРЕЛОЖЕНИЯ (ЛИПОГРАММЫ) КАК ПРИЕМ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ*

Рассматривается задание по написанию стихотворных переложений (липограмм). Обосновывается его целесообразность и практическая значимость в обучении учащихся работе с лексическими особенностями текста и чертами авторского стиля. Приводится пример липограммы на основе лирического произведения А. Блока «Ночь. Город утомился...». Даются методические рекомендации, которые могут быть полезны учителям литературы.

Ключевые слова: методика обучения литературе, инновационные технологии, стихотворные переложения, липограмма, Г.Р. Державин.

Липограмма (греч. λείπω – пренебрегаю, отказываюсь и γράμ – буква) – «один из приемов звуковой организации поэтической речи, так называемая “отрицательная инструментовка”; липограммой называется текст, написанный без употребления какого-либо звука или группы звуков» [5, с. 453].

История липограмм начинается с VI в. до нашей эры, когда Ласом Гермием был создан гимн Деметре без использования буквы “σ”. Наиболее известными примерами подобного рода построения поэтических произведений на русском языке могут служить сочинения Г.Р. Державина, в которых пропущен звук “р”, а именно: «Виша» (1799), «Шуточное желание» (1802), «Анакреон в собрании» (1791), «Кузнечик» (1802), «Соловей во сне» (1797), «Желание» (1797), «Песнь Баярда» (1799), «Бабочка» (1802), «Тишина» (1801). Г.Р. Державиным написано 12 стихотворений, отражающих, по его мнению, «изобилие, гибкость и легкость» русского языка [1, с. 18].

Следующим важным этапом в развитии отечественной липограммы стала реакция литературной интеллигенции на публикацию в 1969 г. романа писателя-экспериментатора Жоржа Перека “La Disparition” («Исчезание»). Ж. Перека написал текст, исключив слова, содержащие наиболее употребительную во французском языке букву “e”. Советский и американский прозаик, журналист Сергей Довлатов, вдохновленный творческим методом Ж. Перека, впоследствии сочинял свои тексты, стараясь не допускать в предложении слов, начинающихся с одинаковой буквы. Тем самым он хотел избежать стихотворной ритмичности и переклички звуков.

Сегодня липограмма как один из приемов звуковой организации поэтической (и прозаической) речи качественно изменилась: она больше не считается принципиально новым текстом. На базе существующего памятника литераторы создают его переложение, например, у Валерия Кислова Фёдор Тютчев превратился в Федра Тютчева. Такие лирические произведения не только содержат элемент игры с читателем, но и предполагают огромную работу со стороны творца липограммы, которому необходимо соблюсти размер, рифму, правильно выдержать лексическую и эмоционально-стилистическую наполненность, сохранить образность текста-источника и т. д. Действие с поэтическим словом, производимое автором, а именно его изучение и переработка – представляет методический интерес для учителя, который может использовать написание липограмм в качестве нестандартного приема организации деятельности учащихся на уроке литературы.

Школьникам может быть предложено задание по составлению переложений, суть которого заключается в том, что ученики должны взять за основу данное учителем или выбранное самостоятельно произведение и изменить его соответственно установке: получить результат в виде связного текста без употребления слов, содержащих букву «р» или другой согласный/гласный звук.

* Работа выполнена под руководством Путило О.О., кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Представим в качестве примера липограмматическое переложение стихотворения А. Блока «Ночь. Город угомонился...» (1906), в которой мы руководствуемся державинским принципом написания липограмм, состоящим в исключении слов с буквой «р»:

* * *

Ночь. *Город* угомонился.
За большим окном
Тихо и *торжественно*,
Как будто человек *умирает*.

Но там стоит *просто грустный*,
Расстроенный неудачей,
С открытым воротом,
И *смотрит* на звёзды.

«Звёзды, звёзды,
Расскажите причину грусти!»

И на звёзды *смотрит*.

«Звёзды, звёзды,
Откуда такая тоска?»

И звёзды *рассказывают*.
Всё *рассказывают* звёзды.
А. Блок

* * *

Ночь. *Столица* угомонилась.
За большим окном
Тихо и *величественно*,
Как будто человек *погибает*.

Но там стоит *только печальный*,
Подавленный неудачей,
В незапахнутой шинели,
И *глядит* на звёзды.

«Звёзды, звёзды,
Поведайте отчего печаль!»

И на звёзды *глядит*.

«Звёзды, звёзды,
Откуда такая тоска?»

И звёзды *отвечают ему*.
На всё отвечают звёзды.
Ред. Н. Березкин

Липограмма может представлять собой не только поэтический, но и прозаический текст, таким образом, есть возможность дать учащимся три вида заданий:

- 1) написать стихотворное переложение;
- 2) переработать отрывки из романов, повестей и других прозаических жанров;
- 3) создать авторское сочинение «с нуля», в котором ученики составят набор связанных между собой предложений на заданную тематику без опоры на текст-источник.

Учитель вправе предложить школьникам заменить слова, содержащие абсолютно любую букву («табуированную» букву следует объявить заранее). Единственное условие – она должна быть частотной, чтобы создать препятствия для школьников, в преодолении которых состоит сущность работы.

Поскольку первый вариант является самым простым и самым распространенным, в своей статье мы будем говорить именно о переработке лирических текстов. Задание по написанию стихотворных переложений допускается включать в структуру урока при знакомстве с особенностями языка и стиля любого поэта. Однако в первый раз целесообразно вводить подобную форму работы и приобщать к ней учащихся именно при изучении биографии Г.Р. Державина как родоначальника «отрицательной инструментовки» в русскоязычных текстах. В предметной линии учебников под редакцией В.Я. Коровиной творчество поэта-классициста становится предметом рассмотрения в 7 и в 9 классах [2, с. 177, 272–273]. Когда учитель в 7 классе формирует у учеников общее представление о художественной манере автора, он может упомянуть о липограммах, привести конкретные примеры.

В 9 классе при повторном обзорном ознакомлении с творчеством Г.Р. Державина целесообразно предложить задание по созданию стихотворного переложения поэтического произведения.

При создании липограммы учащиеся более детально знакомятся с текстом, поскольку уделяют внимание каждому слову: им необходимо сберечь то, что делает стихотворение памятником, сохранить общий тон и лирическую форму произведения. Изучают они и особенности литературного направления и жанра. Например, если ученик создает переложение классицистической оды, ему надо учитывать теорию «трех штилей» М.В. Ломоносова, в известной степени определявшей выбор материала при написании стихотворений. При составлении липограммы, близкой по графической структуре сочинению В. Маяковского, знать специфику поэтики футуризма, в частности – особый способ записи стиха с разрывами строк на определенном слове и продолжением записи с новой строки («лесенка» В. Маяковского), причины использования которой он называет в своей книге «Как делать стихи» (1926): «Наша обычная пунктуация с точками, с запятыми, вопросительными и восклицательными знаками чересчур бедна и маловыразительна <...> Размер и ритм вещи значительнее пунктуации, и они подчиняют себе пунктуацию» [3, с. 113–114].

Создание липограммы предполагает сохранение изначального стихотворного размера, поэтому ученики не только должны правильно определить размер, но и подобрать «разрешенные» слова (без той или иной буквы в составе) таким образом, чтобы они соответствовали ритмической организации поэтического произведения. Наравне с этим должны быть сохранены и способ рифмовки (парная (смежная) – aabb, перекрестная – abab и кольцевая (опоясывающая) – abba), и тип рифмы (простая – составная, точная – неточная, мужская – женская – дактилическая – гипердактилическая).

Специфика создания переработанного текста заключается в том, что учащимся необходимо знать о лексических особенностях языка эпохи написания стихотворения-оригинала. Уместно ознакомиться и со значением историзмов и архаизмов, если они содержатся в произведении, изучить материал о времени публикации, историческом контексте. Нельзя заменять «запретные» слова (содержащие ту или иную букву) терминами, понятиями и оборотами, которые не входили в активный запас современников поэта.

Практическая значимость написания стихотворных переложений (липограмм) как формы работы учащихся на уроках литературы продиктована следующими методическими целями:

- 1) развить творческие способности учеников; мотивировать их к осознанной деятельности, продуктом которой является рифмованный и ритмизированный текст;
- 2) обучить определять индивидуальные особенности авторского письма, сохраняя их при переработке;
- 3) научить определять стихотворный размер, тип рифмы и способ рифмовки;
- 4) сформировать умение работать со словом как основным инструментом поэта;
- 5) расширить словарный запас учащихся.

Предложенный нами прием способствует формированию у учеников следующих универсальных учебных действий (УУД): умения ставить цель деятельности на основе определенной проблемы и существующих возможностей (написать стихотворение без употребления слов, содержащих ту или иную букву), находить в тексте требуемую информацию (поиск «запретных» слов), ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст (переработка текста с сохранением индивидуальных черт авторского стиля) [4]. Кроме того, создание липограмм может быть сопряжено и с различными формами информационных технологий, традиционно используемых на уроках литературы [6].

Деятельность по обогащению вокабуляра учащихся имеет важное значение, т. к. в настоящее время многие понятия, ввиду низкой частотности их употребления школьниками, переходят из активного словарного запаса в пассивный. Ученики должны видеть лексическую сочетаемость слов, совершенствовать навыки работы с метафорами, синонимами и антонимами.

Создание липограммы можно назвать по-настоящему сложным учебным процессом, требующим как творческого подхода, так и определенного уровня лингвистической и литературоведческой компе-

тентности. Это задание по силам школьникам старшей возрастной группы, обладающим III уровнем сформированности читательской культуры, умеющих «видеть воплощенный в нем [тексте] авторский замысел» [4, с. 37], находить тот или иной приём и определять его функцию. В связи с тем, что создание липограммы предполагает большой объем подготовки, это задание целесообразней давать на дом.

Написание стихотворных переложений можно использовать при знакомстве с особенностями языка и стиля любого поэта или прозаика, этот прием совершенствует и закрепляет навыки, полученные на уроках. Необходимо отметить, что ученик ощущает себя причастным к процессу словесного творчества, а следовательно, запоминает не только стихотворение, ставшее основой для создания липограммы, но и соответствующий литературный контекст.

Литература

1. Державин Г.Р. Стихотворения. М.: Правда, 1983.
2. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В.Я. Коровиной. 5–9 классы / Коровина В.Я., Журавлев В.П., Коровин В.И. [и др.]. М.: Просвещение, 2014.
3. Маяковский В.В. Как делать стихи? // Полное собрание сочинений: в 13 т. М.: Худож. лит., 1955–1961. Т. 12. Статьи, заметки и выступления: (Ноябрь 1917–1930). 1959. С. 81–117.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования от 08.04.2015 г. // Министерство образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/4587/РООР> (дата обращения: 05.05.2019).
5. Российский гуманитарный энциклопедический словарь: в 3 т. / гл. ред. П.А. Клубков. М.; СПб.: ВЛАДОС: Изд. Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2002. Т. 2. 3-П.
6. Савина Л.Н., Кравченко Л.Ю., Воронцова К.В. Новые информационные технологии на уроках изучения лирики в средней школе // Электрон. науч.-период. журнал «Грани познания». 2010. № 3(8). С. 6–11. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/194_st.pdf (дата обращения: 05.05.2019).

NIKOLAY BEREZKIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

POETIC RENDERING (LIPOGRAMS) AS A MEANS OF STUDENTS WORK AT LITERATURE LESSONS

The article deals with the exercise writing poetic rendering (lipograms). There is substantiated its reasonability and practical significance in teaching students to work with the lexical peculiarities of the text and the traits of the author's style. There is given the example of the lipogram based on the lyrical work "It's night. The town is still..." by A. Blok. There are suggested the methodological recommendations that can be useful for teachers of literature.

Key words: *literature teaching methods, innovative technologies, poetic rendering, lipogram, G.R. Derzhavin.*

УДК 811

О.В. ГОЛУБЕВА

(olga.golubewa@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА В РОМАНЕ ИЗАБЕЛЬ АЛЬЕНДЕ «ДОМ ДУХОВ»*

Исследуется жанровая специфика магического реализма в литературных произведениях. Определяются и анализируются ключевые особенности магического реализма в романе чилийской писательницы Изабель Альенде «Дом духов».

Ключевые слова: *магический реализм, жанровые особенности, художественный образ, эвфемизм, контекстуальные синонимы.*

Роман Изабель Альенде «Дом духов» впервые увидел свет в 1982 г. Главной жанровой особенностью романа можно считать присутствие значительного количества элементов латиноамериканского магического реализма на протяжении практически всего повествования.

Современные литературоведы и лингвисты считают, что магический реализм в литературе появился впервые именно в творчестве латиноамериканских писателей, среди которых Габриэль Гарсия Маркес, Мигель Анхель Астуриас, Изабель Альенде и др. Характерными жанровыми особенностями литературного магического реализма является тесное переплетение магического и реального, но именно латиноамериканский магический реализм делает магию прочно укоренившейся частью привычной обыденности, воспринимаемой как нечто естественное [1, с. 91]. Среди основных проявлений магического реализма в литературе можно выделить большую эмоциональность протагонистов литературного произведения, обязательное наличие магического (сверхъестественного) элемента, большая роль образности и символизма при создании характеров главных героев, принятие персонажами произведения магического как свойственного реальному, нелинейная хронология сюжетных линий произведения [2, с. 16]. Необходимо отметить, что в латиноамериканской культуре обладание сверхъестественными способностями приписывается представителям индийских племён, и реже – представителям дворянских сословий. При этом, «магическое» может быть выражено в умении предсказывать погоду, залечивать раны с использованием народных средств (например, трав) и т. д.

Исследуя жанровую специфику произведения, в частности отличительные черты литературного магического реализма в романе «Дом духов», приобретает актуальность анализ стилистических средств, используемых автором для выражения магической составляющей образного мира произведения.

Основные действия романа разворачиваются в Чили и захватывают большую половину XX в. Яркой особенностью сюжета можно считать нелинейное и не всегда логическое, часто нарушающее хронологию событий, повествование, ведущееся попеременно то от первого, например, “Yo tenía entonces alrededor de veinticinco años, pero me parecía que me quedaba poca vida por delante para labrarme un futuro y tener la posición que deseaba” [5, с. 20], то от третьего лица, например, “El silencio la ocupó enteramente y no volvió a hablar hasta nueve años después, cuando sacó la voz para anunciar que se iba a casar” [5, с. 28].

Особенностью магического реализма Изабель Альенде в романе «Дом духов» можно считать его проявление преимущественно в женских художественных образах, в то время как мужские художественные образы предстают перед читателем лишёнными какого бы то ни было намёка на магию, что прокладывает довольно чёткую линию между мужскими и женскими художественными образами произведения, разделяя образный мир на две части. Это также подтверждает цитата “...la magia,

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

como la religión y la cocina, era un asunto propiamente femenino...” [5, с. 84]. Среди женских художественных образов особенно выделяется образ главной героини романа – Клары дель Валье Труэбы, которая является центральным «магическим» художественным образом произведения, обладающим именно сверхъестественными способностями, проявляющимися в умении перемещать предметы силой мысли, видеть и предсказывать будущее, расшифровывать сны, а также общаться с духами. Её имя при этом является говорящим, обладающим дополнительной эмотивной конотацией: “Clara” в переводе с испанского языка означает «чистая, ясная, проницательная» (перевод наш. – О.Г.), что акцентирует внимание на способности героини видеть будущее и предсказывать события, а также указывает на отстранённость девушки и равнодушие к бытовым благам. Также некоторые сверхъестественные способности приписываются и крестьянам, например, Педро Гарсия, который с помощью знаний, передающихся из поколения в поколение, сумел избавить земли семьи Труэба от нашествия муравьёв.

Обращая внимание на стилистические средства, позволяющие автору раскрыть магическую составляющую образного мира романа, стоит, прежде всего, отметить стремление автора избежать использование слова “magia” для описания сверхъестественных способностей главной героини. Так, например, Изабель Альенде использует разнообразные эвфемизмы, превращая их в контекстуальные синонимы, основанные в том числе на метафорическом переносе, для обозначения магических способностей Клары дель Валье Труэбы. Среди них:

- “Poderes mentales”;
- “Fuerza de su mente”;
- “Excentricidades”;
- “Extravagancias y desvaríos”;
- “Una extraña clarividencia”;
- “Distracción lunática”;
- “Distracción angélica”;
- “Habilidades adivinatorias”;
- “Habilidades telepáticas”;
- “La rara virtud”;
- “Esta condición”;
- “Propios excesos”;
- “Infalibles sistemas de adivinación”;
- “Asuntos sobrenaturales”.

Это подчёркивает «естественную» природу магического и его «обыденность» в жизни персонажей произведения.

Другим стилистическим приёмом, позволяющим включить магическое в сюжет произведения, можно считать олицетворение, используемое при описании предметов, находящихся под воздействием способностей героини, например, “Creía que así como la fuerza de su mente podía mover el salero, igualmente podía ser la causa de las muertes, de los temblores de tierra y otras desgracias mayores” [Там же, с. 32], а также при описании природных явлений, например, “¡La tierra va a temblar!” [Там же, с. 121].

Вместе с тем, в романе «Дом духов» отчётливо прослеживаются позиции героев относительно веры в существование и присутствие магии в жизни людей. Так, в «Доме духов» можно найти 3 вида отношений к магии:

1) Вера в то, что магические способности есть у каждого человека, и нужно лишь развивать их и, возможно, использовать для получения собственной выгоды.

Например, дядя Маркос, который нашёл весьма оригинальный способ использовать сверхъестественные способности своей племянницы с целью заработать деньги путём проведения сеансов гадания, о чём свидетельствует данный фрагмент: “Marcos sostenía que la rara virtud de su sobrina podía ser una fuente de ingresos y una buena oportunidad para desarrollar su propia clarividencia. Tenía la teoría

de que esta condición estaba presente en todos los seres humanos, especialmente en los de su familia, y que si no funcionaba con eficiencia era sólo por falta de entrenamiento” [5, с. 15].

2) Вера в существование магических способностей, которые могут помочь избежать серьёзных травм или природных катастроф, но, однако, должны быть скрыты от посторонних глаз.

Например, семья дель Валье, которые знали о способностях Клары перемещать предметы силой мысли и предсказывать различные события, но при это старались всячески скрыть их от других жителей города. Об этом может свидетельствовать следующие фрагменты: “Ella anunciaba los temblores con alguna anticipación, lo que resultaba muy conveniente en ese país de catástrofes, porque daba tiempo de poner a salvo la vajilla y dejar al alcance de la mano las pantuflas para salir arrancando en la noche” [Там же, с. 10], где благодаря способностям Клары семья дель Валье могла вовремя уберечь ценные вещи от разрушительной силы землетрясений; “Los poderes mentales de Clara no molestaban a nadie y no producían mayor desorden; se manifestaban casi siempre en asuntos de poca importancia y en la estricta intimidad del hogar. Algunas veces, a la hora de la comida, cuando estaban todos reunidos en el gran comedor de la casa, sentados en estricto orden de dignidad y gobierno, el salero comenzaba a vibrar y de pronto se desplazaba por la mesa entre las copas y platos, sin que mediara ninguna fuente de energía conocida ni truco de ilusionista. Nívea daba un tirón a las trenzas de Clara y con ese sistema conseguía que su hija abandonara su distracción lunática y devolviera la normalidad al salero, que al punto recuperaba su inmovilidad” [Там же, с. 9], где показано, что семья дель Валье относилась спокойно к способностям девочки, однако старалась ограничить свободное их использование ею. При этом, необходимо отметить, что не всегда члены семьи дель Валье обращали внимание на способности девочки, например, “A los seis años Clara predijo que el caballo iba a voltear a Luis, pero éste se negó a escucharla y desde entonces tenía una cadera desviada” [Там же, с. 10], где старший брат Клары получает серьёзную травму, только лишь не обратив внимание на предсказание сестры.

3) Вера в дьявольскую природу сверхъестественных сил.

Данная точка зрения относительно магических способностях проявляется в романе лишь через одного персонажа – отца Рестрепо, представленного ярким и деспотичным религиозным фанатиком, который держал в страхе посетителей церкви. Однако, данный персонаж также является отражением взглядов, отрицающих прогресс общества и его научное развитие, о чём свидетельствует фрагмент “...sólo un fanático como el padre Restrepo podía creer en endemoniados en pleno siglo veinte, el siglo de las luces, de la ciencia y la técnica, en el cual el demonio había quedado definitivamente desprestigiado” [Там же, с. 10].

Таким образом, можно сделать вывод, что основными особенностями магического реализма в романе Изабель Альенде можно считать следующие:

- магические способности свойственны преимущественно женским художественным образам произведения;
- при описании сверхъестественных способностей автор использует преимущественно эвфемизмы, сравнение, метафоры, олицетворение и некоторые другие стилистические средства испанского языка;
- выделяются три основных мнения относительно присутствия сверхъестественных сил в жизни героев произведения.

Литература

1. Кофман А.Ф. Истоки магического реализма в латиноамериканской литературе // Латинская Америка: научно-практический журнал. 2015. № 1. С. 90–100.
2. Красовская Н.В. Магический реализм как способ реализации латиноамериканского концептуально-метафорического кода // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Филология. Журналистика. 2009. Т. 9. № 2. С. 14–18.
3. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
4. Супрун В.И. Имя собственное как эмотивный феномен // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 199–204.
5. Allende, Isabel. La casa de los espíritus. Debolsillo, (1982) 2010.
6. Pérez, María José. El feminismo mágico de Isabel Allende y los cuentos de Eva Luna. España: La editorial de la Universidad de Sevilla, 2018. P. 3–6.

OLGA GOLUBEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**GENRE SPECIFICITY IN THE NOVEL “THE HOUSE
OF THE SPIRITS” BY ISABEL ALLENDE**

The article deals with the genre specificity of the magic realism in the literary works. There are identified and analyzed the key peculiarities of the magic realism in the novel “The House of the Spirits” by Isabel Allende.

Key words: *magic realism, genre peculiarities, artistic image, euphemism, contextual synonyms.*

УДК 81-114

А.С. ГЮЛЬАМИРОВА
(lesiagulamirova_@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ УТЕШЕНИЯ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ*

Значимость для испанской и русской лингвокультур утешения как коммуникативного действия, направленного на улучшение эмоционального состояния собеседника, доказывается наличием в обоих языках множества средств для обозначения данного коммуникативного феномена. В фокусе исследовательского внимания – невербальные средства реализации утешения в испанском языке. Выявленные мануальные, просодические средства выражения утешения иллюстрируются примерами из испанской художественной литературы.

Ключевые слова: утешение, коммуникация, невербальные средства, испанская лингвокультура, испанский язык.

Очевидно, что утешение представляет особую значимость для русской лингвокультуры, для которой свойственна особая душевность, сострадание и чуткость по отношению к друг к другу. Однако, на наш взгляд, утешение является универсальным и одним из востребованных феноменов для коммуникативного поведения представителей любой лингвокультуры, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Доказательством подобной востребованности утешения служит разнообразие лексических средств обозначения рассматриваемого коммуникативного феномена. И в испанском, и в русском языках существуют различные варианты лексической номинации утешения.

Согласно «Национальному корпусу испанского языка» (Real Academia Española) [2], утешение получает следующие лексические воплощения:

1. *Alivio* (Утешение, успокоение) – 1. Действие или эффект утешения себя или кого-то. 2. Ослабление внешних симптомов боли по истечении определенного времени траура.

2. *Consolación* (Утешение, отрада) – 1. Действие или эффект утешения. 2. В некоторых карточных играх является тем, что платит другим игрокам тот, который ходит в одиночку и проигрывает. 3. Милостыня, подаяние.

3. *Consuelo* (Утешение, утеха) – 1. Отдых и облегчение от горя, волнения или усталости, которое поражает и угнетает настроение. 2. Блаженство (радость). 3. Милосердие (сострадание).

Заметим, что утешение в испанском языке синонимизируется с эмоциональными состояниями (радость, блаженство) и поступками (подаяние, сострадание), направленными на другого.

В русском языке утешением называются «... чьи-либо действия, слова, которые направлены на то, чтобы успокоить кого-либо плачущего, взволнованного, испуганного и т. п.. 2. Если кто-то говорит что-то в утешение кому-либо, то это означает, что этот человек пытается своими словами сгладить, смягчить неприятное впечатление какого-либо человека о чём-либо. 3. Если кто-либо находит утешение в чём-либо, то это означает, что этот человек выбирает для себя какое-то занятие, которое помогает ему обрести душевный покой, справиться с волнением и т. п. 4. Утешением называются действия, рассуждения какого-либо человека, которые помогают ему разумно, спокойно относиться к трудным жизненным ситуациям. 5. Утешением называют того, кто приносит кому-либо радость, заставляет забыть о печали, проблемах» [6].

Утешение как коммуникативное действие эксплицируется благодаря ряду глагольных номинаций, среди которых по данным Словаря синонимов русского языка [4]:

1. Успокаивать:

Ефрейтор Довлатов – за ним!... Я продолжал успокаивать его: – Очнись. Приди в себя [Сергей Довлатов. Чегодан, 1986]**.

* Работа выполнена под руководством Панченко Н.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

** Примеры на русском языке здесь и далее приводятся из Национального корпуса русского языка [3].

2. Забавлять:

Они учились вместе в музыкальном училище. В любом учебном заведении время от времени образуется класс или курс особенный – яркий, громкий, с выдумками, с хулиганством, конечно, но и с умением учиться и забавлять себя и других весельем [Алексей Слаповский. Гибель гитариста, 1994–199].

3. Занимать:

Если не давать пищу душе, человек перестает сострадать, сочувствовать, чувствовать вообще. Поэтому я считаю, что необходимо занимать тренировкой детских душ, что мы и стараемся делать в каждой пьесе, даже развлекательной [Анастасия Гулина. Слух к чужой боли // «Богатей» (Саратов), 2003].

4. Умиротворить:

Верили, что это принесет несчастье, что уехавший может не вернуться. Любопытно, что одним из способов умиротворить погоду у русско-устыинцев было распевание былины про Садко – богатого гостя. Древняя новгородская былина сохранена была у них в устной памяти через много поколений. Сохранились в памяти сказителей былины «Алеша Попович и Тугарин», «Илья Муромец и Идолище», «Добрыня и Змей» [Д.И. Саврасов. Русское Устье, 2003–2008].

5. Усмирять:

Тогда римским императором стал полководец Гай Квинт Деций Траян. Его послали в провинцию усмирять восставшие легионы, а легионы потребовали, чтобы он объявил себя цезарем и взял Рим. Деций так и поступил. Римские христиане были недовольны, и Деций их изрядно приплюснул [Алексей Иванов (Алексей Маврин). Псоглавцы. Гл. 1-20, 2011].

6. Успокаивать:

Мать рядом с ней в дощечку высохла, во слезах... – Ладно... – стал успокаивать её Корытин. – Не забивай голову прежде поры. Я погляжу на бумаги, позвоню, разузнаю [Борис Екимов. Пиночет, 1999].

Не менее разнообразно представлены глагольные лексемы, обозначающие коммуникативное утешение в испанском языке: “consolar”: animar, alegrar, vivificar, vigorizar, alentar, confortar, tranquilizar, desahogarse, descansar, serenarse, consolarse.

1. *Animar* – 1. Одушевить кого-то. 2. Передать кому-то настрой или энергию. 3. Подстрекать кого-то на какое-либо действие. «Он предложил ей пойти в кино». “*Puedo observar, alentar y animar*”*. Могу смотреть, помогать и подбадривать тебя (здесь и далее перевод наш. – А. Г.).

2. *Alegrar* – 1. Вызывать радость у кого-то. 2. Оживить, сделать более красивым, придать вещам новый более приятный вид (дословно «новое великолепие»). 3. Получать или чувствовать радость. “*Tengo algo que te puede alegrar*”. «У меня есть кое-то, что может тебя обрадовать».

3. *Vivificar* – 1. Дать жизнь. 2. Делать более комфортным, воодушевлять. “*Más y más de materia inerte del planeta está siendo acariciada y vivificada por la vida*”. «Все больше и больше инертной материи планеты поглощается жизнью и оживает».

4. *Alentar* – 1. Оживлять, открыть второе дыхание, придать кому-то бодрость. 2. Дышать (поглощать воздух. 3. Выдохнуть (собираться с духом). 3. Передохнуть (отдохнуть от работы). “*Bien, tienes que alentar sus intereses externos*”. «Хорошо, тебе следует воодушевлять их другие интересы».

5. *Confortar* – 1. Придать кому-то силу, приободрить дух. 2. Воодушевить, ободрить, утешить скорбящего человека. “*Deseando poder comunicarse, conectarse, confortar, participar*”. «Имея желание поговорить с кем-нибудь, утешить, принять участие в его жизни».

6. *Tranquilizar* – Успокоить кого или что-то. “*Sabes cómo tranquilizar a un anciano asustado*”. «Знаешь, как успокоить старого испуганного человека».

7. *Desahogarse* – 1. Улучшить душевное состояние кого-то, помогая ему в его работах, увлечениях и нуждах. 2. Избавить кого-то от страстей, усталости или забот, которые его угнетают. 3. От-

* Используются примеры из Национального корпуса испанского языка (Real Academia Española) [2].

чаянно проявлять какую-либо эмоцию или состояние, чтобы избавиться от них. *“Solo es una forma de desahogarse”*. «Это только способ успокоиться».

8. *Descansar* – 1. Прекратить работу, чтобы восстановить силы в спокойствии. 2. Испытывать некоторое облегчение в заботах. 3. «Выпустить пар», получить облегчение или успокоение, рассказав другу или человеку, которому доверяешь, все свои несчастья и промахи. 4. Отдыхать, спать. 5. Высказывание: Быть спокойным, несуетливым, имея абсолютную уверенность в ком-то или чем-то. *“Buscamos un lugar para escondernos y descansar”*. «Мы искали место, чтобы укрыться и передохнуть».

9. *Serenarse* – 1. Разъяснить, успокоить (время, море). 2. Охладить воду. 3. Успокоить, утихомирить беспорядки. *“No pasa nada por tomarse un segundo para serenarse uno”*. «Знаешь, вполне нормально помедлить секунду, чтобы собраться».

10. *Consolarse* – Облегчить чье-то горе. *“El resto del mundo puede consolarse en los brazos del otro, pero yo no tengo a nadie”*. «Весь остальной мир может найти утешение в объятиях другого человека, но у меня никого нет».

Следует заметить, что глаголы, перечисленные выше, можно условно разделить на группы:

- 1) глаголы воодушевления: потешать; *desahogarse*, *confortar*, *alentar*, *vivificar*, *alegrar*, *animar*;
- 2) глаголы, призывающие забыть что-то (какую-то утрату, боль, обиду): *consolarse*, *confortar*;
- 3) глаголы успокоения: *consolarse*, *serenarse*, *descansar*, *tranquilizar*; успокаивать, усыплять, утихомирить, занимать, унимать, умиротворить.

Кроме того, обращает внимание факт, что и в русской, и в испанской лингвокультуре утешение воспринимается и как эффект ослабления боли и переживаний (душевный покой), и как действие, направленное на близкого, значимого другого. При этом нельзя не заметить, что чаще всего утешение осознается как речевое действие, выражаемое с помощью ряда стандартных речевых формул, в то время как утешение как коммуникативное действие выражается невербальными средствами в том числе.

Обратим внимание на невербальные средства реализации утешения в испанском языке. Способы утешения в испанской культуре, как нам кажется, очень близки к подобным проявлениям у носителей русского языка. Однако важно не забывать тот факт, что, как отмечает Е.С. Пак [5], испанцы по своей натуре очень эмоциональные и экспрессивные: их жесты всегда более широкие, яркие, резкие. Чаще всего они сопровождаются громкими возгласами, комментариями.

У жителей Испании нет четких представлений о личных границах, даже в случае общения, небольшого коммуникативного акта с незнакомыми людьми, что отличает их от представителей русской лингвокультуры. В отличие от носителей испанского языка, русскоговорящие люди более замкнуты: они прибегают к жестам довольно часто и, в принципе, не прочь воспользоваться теми или другими невербальными средствами отображения эмоций и чувств, однако зачастую экспрессивно используют эти средства только рядом с близкими, либо хорошо знакомыми людьми [Там же].

Анализ невербальных средств выражения утешения позволил сделать следующие выводы.

Средства невербальной реализации утешения можно разделить на несколько групп.

1. Так называемые «мануальные жесты», которые реализуются с использованием рук успокаивающего. Чаще всего в данном процессе участвуют следующие части тела утешаемого: плечи (например, *положить руку на плечо*, *потрешать/ похлопать по плечу*, *обнять за плечи/за плечо*), голова или волосы, лицо (*поцеловать*, *ласково погладить по щеке*), руки (*взять за руку*, *пожать руку*). Также к данному пункту можем отнести и объятия.

Например, в произведении Carlos Ruiz Zafón “El Príncipe de la Niebla” [8] можно встретить такие строчки:

– *Está bien. Lo siento – Andrea Carver acarició levemente la larga cabellera de Alicia, que ladeó la cabeza, esquivando el mimo conciliador. – Pero acábate el desayuno. Por favor”*

– *Хорошо. Мне жаль, – Андреа Карвер ласково погладил длинные волосы Алисии, которая увернулась от успокаивающего жеста. – Но позавтракай. Пожалуйста.*

В этом примере мы можем видеть мануальный жест утешения. Андреа захотел успокоить Алисию в момент спора, поэтому нежно дотронулся до ее волос.

2. Мимика, выражение лица, глаз. К данному пункту можно отнести и ободряющую улыбку, и успокаивающий взгляд, и выражение лица, наполненное состраданием, сопереживанием.

– *Deja esto. – dijo Max a su padre. – Yo lo guardaré. Maximilian sonrió a su hijo y le palmeó la espalda, asintiendo*”.

– *Оставь это, – сказал Макс отцу. – Я это улажу. Максимилиан улыбнулся сыну и погладил его рукой по спине, соглашаясь.*

В данном примере, взятом также из Сафона (Carlos Ruiz Zafón “El Príncipe de la Niebla”) [8], можно наблюдать, помимо вербальной реализации утешения посредством тактики «забудь, не бери в голову», также невербальные средства, в частности мимических компонентов и мануального жеста, о котором говорилось выше: отец, услышав слова сына, улыбнулся, успокоив его, и погладил по спине, чем усилил свое предыдущее действие.

3. Комплексные поведенческие акты: во многом, как протекает беседа, зависит от самого человека: если один собеседник спокоен, то велика вероятность, что и второй участник коммуникации не будет находиться в состоянии стресса, неприятия, неловкости [1]. Другими словами, общая тональность общения, спокойный тон и просодика могут способствовать сглаживанию переживаний адресата и тем самым успокаивать и утешать.

Например, в “Dime quién soy yo” (Julia Navarro) [9] главный герой во время разговора со своей тетей пытался оставаться спокойным, не реагировал на обвинения и повышенный тон, что в итоге нейтрализовало переживания и негативные эмоции собеседника:

– *¡Pero tú estás loco! ¡Has perdido la cabeza! ¿Crees que voy a permitir que un desconocido te pague por investigar la historia de mi abuela? Guillermo, vamos a acabar con esta historia. Tuve una idea que ha resultado más complicada de lo previsto; vuelve a Madrid, cuéntame lo que has averiguado y ya decidiré qué hacer, pero, como comprenderás, no puedo financiarte la vuelta al mundo.*

Lo siento, tía, ya me he comprometido con unas personas a seguir y entregarles el resultado de la investigación...

– ***Но ты сумасшедший! Совсем потерял голову!*** Думаешь, я разрешу, платить прохожим за расследование истории моей бабушки? Гийермо, будем заканчивать с этой историей. У меня была идея, которая оказалась труднее, чем я думала изначально; возвращайся в Мадрид, расскажи мне все, что узнал и тогда я поделюсь с тобой тем, что тебе нужно будет сделать, но как ты уже понимаешь, я не могу оплачивать тебе твои перелеты по всему миру. – ***Мне жаль, тетя, я уже договорился с несколькими людьми и буду продолжать включать их в расследование...***

4. Помимо выделенных средств к невербальным способам реализации утешения можно также отнести знакомые или, наоборот, непривычные телодвижения: первые могут способствовать возвращению уверенности человеку, вторые же могут ободрить его или встряхнуть, вывести из негативного состояния.

Например, в произведении Julia Navarro “Dime quién soy yo” [Там же] описана ситуация, когда любимый человек Амелии (героини, судьбу которой расследует главный герой) Пьер должен отправиться в НКВД для выяснения возникших вопросов. Он открытый и общительный человек по отношению к Амелии, но в той ситуации он молчал и не отвечал на ее вопросы. Зная, что если он все же проговорился бы, Амелии не стало бы лучше:

– *Y cuando piensa que te dejarán regresar a Buenos Aires?*

Pierre se quedó en silencio y agarró la mano de Amelia...

– *И когда ты полагаешь, тебе разрешат вернуться в Буэнос-Айрес?*

Пьер замолчал и сильно сжал руку Амелии...

В результате проведенного исследования, мы пришли к выводу, что для русского и испанского коммуникативного поведения характерно использование различных невербальных средств выражения утешения, при этом анализ практического материала показал преобладание мануальных средств невербальной реализации утешения.

Литература

1. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: [язык тела и естественный язык]. М.: Новое литератур. обозрение, 2002.
2. Национальный корпус испанского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.es/> (дата обращения: 15.01.2020).
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 01.02.2020).
4. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2003.
5. Пак Е.С. Сравнительно-культурный анализ системы основных ценностей русских и испанцев // Вестник славянских культур. 2008. № 3-4(10). С. 142–151.
6. Толковый словарь русского языка Дмитриева. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-dmitriev/index.htm> (дата обращения: 10.01.2020).
7. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. 2-е изд. М.: Рус. язык, 1987.
8. Carlos Ruiz Zafón “El Príncipe de la Niebla”/ Карлос Руис Сафон «Принц тумана». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.librosdemario.com/el-principe-de-la-niebla-leer-online-gratis> (дата обращения: 09.01.2020).
9. Julia Navarro “Dime quién soy yo”/ Хулия Наварро «Скажи мне, кто я». [Электронный ресурс]. URL: <https://julianavarro.es/novelas/dime-quien-soy/> (дата обращения: 09.01.2020).

ALESYA GUYLAMIROVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

NON-VERBAL MEANS OF EXPRESSING CONSOLATION IN SPANISH LANGUAGE

The significance of consolation for Spanish and Russian linguistic cultures as a communicative act directed to the improvement of the partner's emotional state is proved by the existence of the variety of means for the denotation of the communicative phenomenon in both languages. The non-verbal means of the consolation's implementation in Spanish language is in the focus of the research attention. The revealed manual and prosodic means of the consolation's expression are illustrated by the examples of the Spanish fiction literature.

Key words: *consolation, communication, non-verbal means, Spanish linguistic culture, Spanish language.*

УДК 811.11

Е.В. ЗАКИРОВА

(milok-fomka@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО КОММЕНТАРИЯ НА ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ*

В рамках испаноязычного спортивного дискурса анализируется жанр спортивного комментария. Предлагается классификация лексических особенностей данного жанра, включающая эмотивную лексику, использование стилистических тропов, фразеологизмов, профессиональной лексики, военной терминологии, а также большого количества заимствований из английского языка.

Ключевые слова: *дискурс, спортивный дискурс, жанр, спортивный комментарий, лексика.*

Спортивный дискурс является разновидностью институционального дискурса в рамках социально-прагматического подхода [4], его изучают многие исследователи, но в лингвистической литературе нет общепринятого понимания термина «спортивный дискурс». Одним из наиболее полных, на наш взгляд, является определение К.В. Сняtkова, рассматривающего спортивный дискурс как «речь, которая транслирует смыслы, определяющие спортивную деятельность, и совокупность произведенных текстов, в которых репрезентированы эти смыслы» [5, с. 24].

Понятие «спортивный дискурс» может включать в себя дискурс тренеров и спортсменов, дискурс фанатов, дискурс политиков и спортивных чиновников. Любая из перечисленных его разновидностей характеризуется пересечением с другими видами дискурса – с научным, педагогическим, деловым, юридическим, политическим, военным [2, с. 112]. По словам Л.Г. Кайды, «такое взаимодействие обусловлено разновидностями функций и их естественным переплетением в рамках одного текста при решении конкретной задачи и тем самым – использованием различных методов для их решения» [3, с. 21].

Спортивный комментарий является одним из жанров спортивного дискурса. Он представляет собой синтез спонтанной речи с подготовленными конструкциями [1, с. 37]. Таким образом, комментатор имеет заранее подготовленный фрагмент вступления, имеющий отношение к происходящим событиям [7, с. 200]. Это могут быть, например, определенные факты из истории чемпионата, сведения о карьере, личной жизни тренеров, футболистов, их недавних успехах и неудачах.

Жанр спортивного комментария, как и любой другой жанр, имеет свои особенности. Цель нашего исследования – выявить лексические особенности данного жанра в испанском языке на примере комментирования футбольных матчей.

Материалом для исследования послужили спортивные репортажи футбольных матчей чемпионата Испании, Мексики, Аргентины, Колумбии.

Просмотр футбольных матчей чемпионатов, указанных выше стран, общей продолжительностью 900 минут, позволил выявить следующие лексические особенности жанра спортивного комментария:

1. Использование существительных, прилагательных, глаголов, несущих в себе определенную эмотивную оценку, которые «заражают» телезрителей, вовлекают их в спортивное действие, удовлетворяют их потребность в сопереживании игры. Например, существительные: *buen trabajo* (молодец), *espectáculo* (снeктакль), *fracaso* (провал), *ladron* (вор); прилагательные: *fantascitico* (фантастический), *incredible* (невероятный), *impactante* (шокирующий), *fenomenal* (феноменальный); глаголы: *volar* (летать), *derrotar* (уничтожить), *destronar* (разорвать) и т. д.

2. Использование восклицательных конструкций для передачи эмоционального напряжения. Например: “¡Llámenme loco!”, “¡No puede ser!”, “¡Que gol! ¡Que momento!”.

* Работа выполнена под руководством Гулинова Д.Ю., доктора филологических наук, профессора кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

3. Многократное повторение фамилий футболистов, фраз, слов, описывающих ситуацию на поле, что усиливает напряженность речи, придает ей экспрессивную окраску и вовлекает зрителя в сопереживание кульминационного момента. Например: “*Y ahora dispara... ¡Cristiano ¡Cristiano! ¡Cristiano!*”, “*Es puro offside, puro, puro, puro offside*”.

4. Растягивание гласных звуков и мультиплицирование однородных согласных звуков в конце слова усиливает звуковую и интонационную выразительность речи комментатора, привлекает внимание зрителей. Например: “*Goooooooooooo*”, “*Golaaaaazoooo*”, “*Vaatoooooooooos*”.

5. Использование междометий, которые раскрывают весь спектр чувств и эмоций комментатора, более того они могут заменять целые фразы и выражения, которые описывают моменты, быстрые, почти мимолетные, не нуждающиеся в долгом объяснении и комментировании, такие как: потеря мяча, неверная передача, столкновение футболистов и т. д. Например: “*Uuuuuu*”, “*Uuuuuuuuuuu*”, “*Oeeeeee*”, “*Uuuuuuuuuuu*”.

6. Использование тропов, образительно-выразительных оборотов речи, которые усиливают образность и эмоциональность звучащей в эфире речи.

Можно выделить следующие наиболее часто используемые стилистически окрашенные лексические единицы:

- метафору – например, в выражении “*levantar el centro*” (*поднимать центр*) глагол *levantar* используется в переносном значении потому, в данной ситуации имеется в виду, что передача мяча совершается из центра поля. В некоторых случаях следует отметить, что в своем переносном значении используется существительное, например, в словосочетании “*hacer paredes*” (*делать стенку*) данная фраза имеет значение особого построения защитников во время исполнения штрафного удара для защиты своих ворот и уменьшения сектора поражения;

- олицетворение – например, “*Bernabeu nunca ha visto nada mas espectacular*” (*Бернабэу никогда не видел ничего более впечатляющего*). Стадион не может «видеть», но комментаторы часто наделяют стадионы такой способностью, подразумевая под ними всех болельщиков, которые пришли посмотреть матч;

- фразеологизм – например, такое выражение как “*tirar la toalla*” (*сдаваться*) дословно переводится «бросить полотенце»; во фразеологизме “*poner el gancho*” (*захватить, поймать*) если переводить каждый из его элементов по отдельности, выражение будет иметь значение «поставить крючок»;

- эпитет – например, выражение “*balón limpio*” (*чистый мяч*) используется для того, чтобы показать, что игрок выиграл мяч в честной борьбе. В словосочетании “*un partido pesimo*” (*наихудший матч*) прилагательное превосходной степени “*pesimo*” выражает всю плачевность исхода матча, который описывается не как плохой, а наихудший, что значит, что он прошел ужасно, как никогда;

- гиперболизацию – в испанском языке увеличительное значение достигается добавлением суффиксов “*azo/aza*” к корню слов, например: *gol-golazo* (*потрясающий гол, голице*), *carpeta carpeta-zo* (*карточка за серьезное нарушение*), *balon-balonazo* (*сильный, мощный мяч*);

- узкоспециализированные слова и обороты профессионального характера, используемые только в рамках футбольной сфере. – например: *servir de esquina* (*пасовать с углового*), *salir a la contra* (*выходить в контратаку*), *batir un record* (*бить рекорд*), *estar en el banquillo* (*находиться на скамейке запасных*);

- жаргонную лексику – например, в Странах Латинской Америки среди дикторов распространено особое название игроков команд Европы и Латинской Америки: “*gauchos*” – *игроки из Аргентины*, “*aztecas*” – *из Мексики*, “*cariocas*” – *из Бразилии*, “*galos*” – *из Франции*, “*australes*” – *из Чили*, “*incas*” – *из Перу*, “*charrúas*” – *из Парагвая*;

- заимствования из английского языка – например, *hat trick* (*три гола*), *foul* (*нарушение*), *gol* (*гол*), *corner* (*угловой удар*), *offside* (*положение «вне игры»*) *penalty* (*пенальти*), *transfer* (*переход футболиста по контракту из одного клуба в другой*).

Таким образом, для каждого речевого жанра характерны свои особенности, которые отличают его от других. Благодаря этому информация передается с большей точностью, и желаемая цель сообщения достигается быстрее и качественнее.

Проанализированный в настоящей статье жанр футбольного комментария имеет свои лексические особенности. Он отличается особой эмоциональностью и включает в себя эмотивную лексику, характеризуется стилистической окрашенностью речи спортивных комментаторов, оказывающей воздействие на зрителей. Большое значение играет использование таких тропов, как метафора, олицетворение, гипербола, эпитет, фразеологические обороты, которые делают речь комментаторов более выразительной. Отмечается также и широкое использование особой профессиональной лексики и англицизмов.

По нашим наблюдениям, наибольшей популярностью у комментаторов футбольных матчей пользуются фразеологизмы. Мы считаем, что это связано с неделимостью фразеологических сочетаний, их устойчивостью в своем составе и, следовательно, удобным воспроизведением в речи.

В речи комментаторов также часто встречается метафора, которая повышает эмоциональную выразительность речи, дает почувствовать взаимосвязь далеких по смыслу предметов и явлений, которые, казалось бы, не имеют ничего общего, и тем самым оживляют информационное послание.

Литература

1. Зильберт А.Б. Существует ли спортивный дискурс? // Материалы IX страховых чтений. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та СГУ, 2000.
2. Зильберт А.Б. Спортивный дискурс: точки пересечения с другими дискурсами (Проблемы интертекстуальности) // Язык. Сознание. Коммуникация: сб. ст. М.: ООО «МАКС Пресс», 2001. С. 103–112.
3. Кайда Л.Г. Стилистические ресурсы современного спортивного репортажа // Спорт в зеркале журналистики: (О мастерстве спортивного журналиста). М.: Мысль, 1989. С. 21–25.
4. Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвузов. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. национал. исследоват. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского, 2000. С. 25–33.
5. Снятков К.В. Коммуникативно-прагматические характеристики телевизионного спортивного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Вологда, 2008.
6. Степанов И.А. Англоамериканизмы в текстах спортивных новостных сообщений немецких СМИ // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4-1(21). С. 57–61. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1529493053.pdf> (дата обращения: 05.12.2019).
7. Фаткуллина Ф.Г., Хабиров Р.Р. Медиапространство в современном коммуникационном пространстве // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/121-18258> (дата обращения: 05.12.2019).

ELENA ZAKIROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

LEXICAL PECULIARITIES OF SPORTS COMMENTARY IN SPANISH LANGUAGE

The article deals with the analysis of the genre of sports commentary in the context of Spanish sports discourse. There is suggested the classification of the lexical peculiarities of the genre including the emotive vocabulary, the use of the stylistic tropes, the phraseological units, the professional vocabulary, the military words and the great amount of loan words from English language.

Key words: discourse, sports discourse, genre, sports commentary, vocabulary.

УДК 81.38

В.И. ЗЕНЧЕНКО
(kaleriya97@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИМЕНА-ГЛОБАЛИЗМЫ В ВОСПРИЯТИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ*

Приводятся результаты свободного ассоциативного эксперимента, направленного на выявление особенностей восприятия имен-глобализмов, распространенных в транснациональных масштабах, носителями русского языка и культуры. Выявляются и анализируются типы ассоциативных реакций

Ключевые слова: имена-глобализмы, психолингвистическое исследование, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативная реакция, семантическое поле.

По результатам исследований современных лингвистов, под влиянием социально-политических и культурно-экономических процессов последних двух десятилетий происходят существенные изменения в лексическом составе языка, под влиянием процесса глобализации изменяются лексические значения привычных слов [2, с. 50]. В современный русский язык проникают так называемые слова-глобализмы, являющиеся, по сути, интернационализмами. Например, тренд, бан, селфи, лайкнуть, спам, пранкер. В современной лингвистической литературе таким словам уделяется всё больше внимания. М.С. Косырева дает следующее определение глобализмам: «Глобализмы – это слова, сходные в фонетическом (и/или графическом) отношении и совпадающие по значению (полностью или частично) в глобальном и глобально значимых (субглобальных) языках» [3, с. 8].

Однако в большинстве лингвистических исследований данных слов речь идет о нарицательной лексике. На особенности глобализмов-имен собственных, например, таких, как Оксфорд, Times, Оскар, Хэллоуин, Барби, обращает внимание И.В. Крюкова. Автор выделяет несколько общих признаков таких имен: «во-первых, они обозначают конкретные единичные вещи, понятия, явления, имеющие в данном хронологическом отрезке международное культурное, социально-политическое или торгово-экономическое значение; во-вторых, они хорошо известны широкому кругу лиц, включенных в транскультурную коммуникацию; в-третьих, они характеризуются широкой воспроизводимостью в речи, что привело к их прочному закреплению в различных языковых коллективах и обусловило семантические преобразования» [4, с. 119].

Психолингвистическое исследование имен-глобализмов в наши дни представляется чрезвычайно актуальным и перспективным ввиду постоянного пополнения их состава, а также в силу разницы их мировоззренческого восприятия разными национальными социумами и социальными группами внутри одного социума.

Данные положения определили цель нашего психолингвистического исследования имен-глобализмов, которая заключается в выявлении особенностей восприятия имен-глобализмов носителями русского языка. Для достижения данной цели был использован метод свободного ассоциативного эксперимента.

Свободный ассоциативный эксперимент как метод анализа заключается в выявлении ассоциативных реакций на слова-стимулы. При этом респонденты ничем не ограничены в проявлении своих реакций. Этот метод характеризуется простотой, эффективностью, объективностью полученных данных. Ассоциативные реакции у разных людей отличаются, т. к. они часто определяются полом, возрастом, увлечениями, уровнем образования, занимаемой должностью респондентов: от лиц женского пола получены в основном положительные оценки или нейтральные реакции, в то время как от мужчин –

* Работа выполнена под научным руководством Крюковой И.В., доктора филологических наук, профессора кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

в большей степени отрицательные; в реакциях молодежи присутствуют жаргонизмы, ненормативная лексика, полностью отсутствующая в реакциях респондентов старшего поколения.

По мнению В.П. Белянина, ассоциативный эксперимент дает возможность построить семантическую структуру слова, служит ценным материалом для изучения психологических эквивалентов семантических полей и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов [1, с. 25].

Для эксперимента в качестве слов-стимулов мы выбрали 7 имен-глобализмов, хорошо известных всем носителям русского языка. Намеренно подбирались имена с различной денотативной отнесенностью. Среди них 4 антропонима-глобализма (Дональд Трамп, Билл Гейтс, Мэрилин Монро) и 4 глобальных бренда (Голливуд, Макдоналдс, Кока-кола, Диснейленд). В эксперименте приняли участие 52 респондента, носителей русского языка. Возраст опрашиваемых – от 18 до 62 лет. Среди респондентов было 18 мужчин и 34 женщины, представители разных профессий и рода занятий. Испытуемым были предъявлены данные имена-глобализмы и было дано задание прореагировать на имена первыми пришедшими в голову словами. В результате проведения эксперимента было получено 364 реакции.

Анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента позволил нам выделить ассоциативные поля имен-стимулов. Ассоциативное поле слова является совокупностью всех ассоциатов на слово-стимул. Н.В. Уфимцева утверждает, что «Каждому слову-стимулу соответствует определенное ассоциативное поле, представляющее собой “фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженное в сознании “среднего” носителя той или иной культуры, его мотивов, оценок, и, следовательно, его культурных стереотипов”» [6, с. 140]. Ассоциативное поле имеет ядро (наиболее частотные реакции) и периферию (единичные реакции) [5].

Результаты эксперимента показали, что среди ассоциаций есть прямые денотативные (70%) и оценочные (30%). Первые прямо называют лицо или объект, или атрибуты, имеющие отношение к объекту. Как правило, это однословные реакции, составляющие ядро ассоциативного поля каждого имени. Приведем несколько примеров (цифра в скобках означает число респондентов, выделивших данный ассоциат): *Дональд Трамп* – президент (7), Америка (6), санкции (2), США (2); *Билл Гейтс* – микрософт (12), компьютеры (10), миллионер (4), гений (4); *Мэрилин Монро* – блондинка (8), красота (4), «летающее» платье (3), секс-символ (2); *Голливуд* – киноиндустрия (8), кино (5), гора (5), Лос-Анджелес (5); *Макдоналдс* – гамбургер (11), картошка фри (7), клоун (5), вредная еда (3), фаст-фуд (1), еда (1); *Кока-кола* – Новый год (7), реклама (6), бренд (2), очень сладко (2); *Диснейленд* – парк развлечений (8), мультфильмы (5), аттракционы (5), Микки Маус (4).

Вторые – эмоционально-оценочные реакции, которые выражают отношение к внешним или внутренним качествам объекта номинации. Большая часть данных реакций находится на периферии ассоциативных полей, однако в сумме они отражают отношение носителей русского языка к глобальным брендам. Например, *Дональд Трамп* – дурацкая прическа, конфликт с РФ, дядюшка Скрудж, авантюрист; *Билл Гейтс* – богатство, куча бабла, грустный умник, темная лошадка; *Мэрилин Монро* – красота, легкомысленность, не нравится, несчастная в жизни; *Голливуд* – много фальши, роскошь, разврат, пафосное кино; *Макдоналдс* – вкусно, популярно, корпорация по массовому уничтожению людей, зависимость; *Кока-кола* – детство, Санта-Клаус, я себе не покупаю, вредно пить; *Диснейленд* – восторг, кошмарные очереди, хочу; моя мечта. Как видно из приведенных примеров, эмоционально-оценочные реакции более разнородны, чем денотативные, при этом эмоциональная оценка амбивалентна, т. е. на одно и то же имя респонденты дали реакции с противоположным оценочным знаком.

Таким образом, за каждым именем закреплены определенные оценочные характеристики. Преимущественно положительную оценку имеют имена-глобализмы Билл Гейтс, Мэрилин Монро, Голливуд, Диснейленд, а отрицательную – Дональд Трамп, Макдоналдс, Кока-кола. Экспериментально установлено, что рассмотренные имена приобретают способность характеризовать скандальность и эпатаж (*Дональд Трамп*), гениальность и богатство (*Билл Гейтс*), красоту, сопряженную с легкомысленностью (*Мэрилин Монро*), популярную, но вредную для здоровья еду (*Макдоналдс*), вкусный, но вредный напиток (*Кока-кола*), роскошь и успех (*Голливуд*), сказку, попадание в которую пред-

полагает кошмарные очереди (*Диснейленд*). Наличие данных качеств в ассоциативных полях имен-глобализмов демонстрирует возможности их использования в качестве образного средства при характеристике объектов и явлений современной российской действительности.

В ходе эксперимента были выявлены некоторые социальные особенности восприятия имен-глобализмов, а именно – зависимость между полом и возрастом респондентов и их ассоциативными реакциями: от лиц женского пола получены в основном положительные оценки или нейтральные реакции (Билл Гейтс – виндоус, образец предпринимательства, невероятный интеллект; Мэрилин Монро – женственность, американская киноактриса, любимица мужчин; Голливуд – слава, блеск, символ успеха; Диснейленд – восторг, счастье для детей, грандиозность), в то время как от мужчин – в большей степени отрицательные (Дональд Трамп – неуравновешенный тип, пижон, сумасшедший миллионер; Макдональдс – отравка, ожирение, холестерин; Кока-кола – гастрит, вредно пить, надоела); в реакциях молодежи присутствуют жаргонизмы, ненормативная лексика (Дональд Трамп – идиот, дебил; Мэрилин Монро – потаскуха; Голливуд – бабло, место, где живут алкаши), полностью отсутствующая в реакциях респондентов старшего поколения.

Подводя итог, отметим, что в языковом сознании носителей русского языка имена-глобализмы связаны с определенными свойствами и качествами личностей и объектов, называемых ими. Наличие противоположных оценок при восприятии одного и того же имени позволяет сделать вывод о существовании в современном российском обществе неоднозначного отношения к глобализации и ее последствиям.

В перспективе данного исследования нам видится проведение сопоставительного анализа восприятия имен-глобализмов представителями разных лингвокультур, в частности, русской и американской, что позволит определить не только социальные, но и национально-культурные особенности восприятия имен-глобализмов.

Литература

1. Белянин В.П. Психолингвистика: учебник. М.: Флинта: МПСИ, 2004.
2. Буряковская В.А. Трансформация семантики некоторых языковых единиц как идентификатор ценностных сдвигов в обществе // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2015. № 1(35). С. 50–55. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1423836611.pdf> (дата обращения: 01.12.2019).
3. Косырева М.С. Глобализмы в современном русском языке: дис. ... д-ра. филол. наук. Волгоград, 2018.
4. Крюкова И.В. Онимы-глобализмы в современной русской лингвокультуре // Человек в коммуникации: лингвокультурология и прагматика: сб. науч. тр. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. С. 118–125.
5. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. 5-е изд. Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. [Электронный ресурс]. URL: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/337/%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B5 (дата обращения: 01.12.2019).
6. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. М.: Изд-во «Эйдос», 1996. С. 139–162.

VALERIYA ZENCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GLOBALISM NAMES IN THE PERCEPTION OF THE NATIVE SPEAKERS OF RUSSIAN LANGUAGE: EXPERIMENTAL RESEARCH

The article deals with the results of the free associative research directed to revealing the peculiarities of the perception of globalism names that are widespread in the transnational scopes by the native speakers of Russian language and culture. There are revealed and analyzed the types of the associative reactions.

Key words: *globalism names, psycholinguistic research, free associative experiment, associative reaction, semantic field.*

УДК 81-114

Ю.И. КОРОБЕЙНИКОВА

(jul-skorobochek@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФУНКЦИИ РЕЧЕВОГО ПЕРЕБИВА В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ*

Анализируются функции речевого перебива, выступающего маркером неэкологичного общения политических оппонентов – президента Франции Э. Макрона и лидера «Национального фронта» Марин Ле Пен в рамках политических дебатов во время предвыборной президентской кампании 2017 г.

Ключевые слова: речевой перебив, неэкологичная коммуникация, политический дискурс, лингвоэкология, деструктивность.

В рамках антропоцентрической парадигмы фокус внимания многих лингвистов сместился с языка на языковую личность и особенности речевого поведения говорящего. В связи с этим, лингвистика начала тесно переплетаться с другими науками, объектом которых выступает непосредственно человек и различные виды его деятельности.

На стыке лингвистики и экологии зародилась новая отрасль научного знания – лингвоэкология. Одним из объектов лингвоэкологии выступает изучение процессов сохранения или, наоборот, порчи языка на основе его использования, а также анализ влияния языковых средств на психо-эмоциональное состояние говорящего. Эта отрасль научного знания является чрезвычайно актуальной в связи с всесторонней экспрессивизацией социума и ростом агрессии во многих сферах человеческого общения [7].

Популяризация термина экология произошла благодаря разрушительной человеческой деятельности, в результате которой мы сталкиваемся сегодня с серьёзными проблемами окружающей среды.

Первоначально термин экология (от др. греч. οἶκος – обиталище, жилище, дом и λόγος – учение, наука) был предложен в 1866 г. немецким философом Эрнстом Геккелем в книге «Общая морфология организмов». В этой работе экология определяется как раздел физиологии, изучающий все связи растительных и животных организмов и образуемых ими сообществ между собой и окружающей их средой [4].

В XX в. в результате переосмысления взаимоотношений общества и окружающей среды, вызванное глобальным экологическим кризисом, начинается эпоха экологической модернизации, а особое внимание уделяется формированию экологического сознания.

Наиболее полное, на наш взгляд, определение экологического сознания предлагают В.И. Медведев и А.А. Алдашева. Они трактуют данное понятие как «сформированную в виде понятийного аппарата систему отношений человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы и на их взаимные связи с человеком» [3, с. 6].

Ранее главенствующее в экологическом сознании людей представление о взаимоотношении человека с природой, основанное на простейшем удовлетворении физических и материальных потребностей, начинает включать духовно-нравственный элемент. Изменение общественного и индивидуального сознания находит своё выражение в языке. Это обусловлено, прежде всего, тем, что язык транслирует все изменения, происходящие как в сознании индивидуума, так и в сознании всего общества в целом. Так в XX в. на стыке психологического, социального и философского направления начинает формироваться новая научная область, получившая название «эколингвистика» [3].

Рассматривая лингвоэкологию с позиции анализа влияния языковых средств на психо-эмоциональное состояние человека, обратимся к исследованиям Н.Г. Солодовниковой и В.И. Шаховского, которые рассматривают язык с позиции терапевтической функции и изучают эмоциональную экологичность общения. Учёные выделяют параметры экологичного общения, к которым относятся

* Работа выполнена под руководством Гулинова Д.Ю., доктора филологических наук, профессора кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

вежливость, доброжелательность, стремление коммуникантов избегать негативных оценок личности собеседника, сдерживание негативных эмоций, взаимная толерантность и эмпатия. К критериям неэкологичного общения, в свою очередь, относятся: оскорбления, категоричность, негативная оценка собеседника, грубость, выдвижение в центр внимания своего собственного «я» [6].

Данная статья посвящена анализу неэкологичности политического дискурса, в частности выявлению маркеров неэкологичного использования средств эмотивности в рамках политических дебатов и определению их ведущих функций.

Политическая коммуникация является одним из видов человеческого общения, в котором язык служит орудием в борьбе за власть. Предвыборная борьба политиков интенциональна и мотивирована, в связи с чем политические деятели часто прибегают к различным тактикам манипулирования с целью получения власти и голосов электората.

Неуместным с позиции лингвэкологии является то, что участники политических дебатов друг друга перебивают, нарушая тем самым регламент и правила дебатов. Это, в свою очередь, является проявлением неуважительного отношения друг к другу и несоблюдением принципа толерантности, который, по мнению Н.Г. Солодовниковой и В.И. Шаховского, выступает одним из параметров экологичного общения [Там же]. Перебивание может вызвать негативные чувства и эмоции как у адресата, так и у окружающих, пассивных участников коммуникации. В этом случае перебивание делает коммуникативную ситуацию эмоциогенной [8].

Речевой перебив определяется учёными по-разному. Так, в работах С.Ю. Тюриной, данное понятие трактуется как преднамеренное речевое действие, осуществляемое с целью осуществления определённого коммуникативного намерения [7, с. 145]. Прерывание представляет собой асимметричную модель речевого общения, которая приводит к нарушению мены коммуникативных ролей между коммуникантами и к конфронтации между собеседниками. Функцией перебива служит проявление господства, конкурентоспособности и желания занять ведущую позицию по отношению к оппоненту [2].

С.А. Аристов определяет перебив как попытку одного из коммуникантов прервать другого, когда последний вносит свой речевой вклад, в точке, не являющейся точкой потенциального перехода, а его речевой вклад не выполняет функцию сигнала слушающего [1].

С психологической точки зрения перебив объясняется желанием и потребностью коммуниканта быть услышанным и выступает результатом психоэмоциональной несдержанности. Речевое поведение коммуникантов зависит также от психологической установки, которая, в свою очередь, включает когнитивные, мотивационные и моральные аспекты.

Политические дебаты выступают наиболее ярким примером речевого поведения. Целью адресата является победа над своим политическим оппонентом любой ценой, что приводит к конфронтации, а в некоторых случаях и к открытому конфликту. Соперничающие стороны стремятся представить своих оппонентов в неблагоприятном свете, дискредитировать их деятельность, нанести ущерб их имиджу. Это намерение становится ведущим и диктует выбор говорящим языковых средств, которые зачастую носят деструктивный характер и не соответствуют нормам экологичности.

В качестве конкретной коммуникативной ситуации, иллюстрирующей вышеприведённые теоретические положения, рассмотрим случаи перебива и его функции на примере устных официальных выступлений президента Франции Э. Макрона и его политического оппонента Марин Ле Пен на политических дебатах 2017 г.

Mme Le Pen: “Vous pouvez arrêter de me couper la parole deux minutes?”. M. Macron: “Mais vous parlez beaucoup Madame Le Pen”. Mme Le Pen: “Le problème Monsieur Macron...”. M. Macron: “La panique bancaire quand elle a eu lieu à Chypre, quand elle a eu lieu à Athènes, c’était quoi? C’était la menace de la sortie de l’euro, justement”. Mme. Le Pen: “Laissez-moi parler, ayez cette correction” [9].

Приведённые выше отрывки демонстрируют перебивание партнёрами по общению друг друга, что вызвано отрицательными эмоциями и чувством протеста и несогласия с тем, что говорит оппонент. Неэкологичность наложения реплик коммуникантов друг на друга и разговор на повышенных тонах вызывают неприятные ощущения как у наблюдателей, так и у самих участников и ведущих деба-

тов. В приведённых примерах перебив служит маркером того, что собеседник говорит слишком много и то, что он говорит, противоречит представлениям и идеям его политического оппонента. Также перебив в приведённых выше примерах может использоваться с целью переключения внимания собеседника на другую тему.

Следующий пример иллюстрирует применение речевого перебива с целью защиты своих интересов.

M. Macron: "Mais Madame, je l'ai. Mais je ne vais pas tomber dans le piège des sauts de cabri". Mme Le Pen: "Vous pouvez me laisser terminer?". M. Macron: "Mais non, parce que constamment vous êtes dans le rôle de victime...". Mme Le Pen: "Vous êtes très énervé. Laissez-moi parler, regardez j'ai du retard sur vous". M. Macron: "Je ne suis pas du tout énervé, Madame Le Pen. Je sais et vous allez le rattraper". Mme Le Pen: "Alors laissez-moi parler". M. Macron: "Mais parlez de votre projet et ne dites pas de bêtises sur le mien. J'ai un projet mais simplement je ne réagis pas aux événements comme vous" [9].

Приведем еще один пример, иллюстрирующий эмоционально напряжённую коммуникативную ситуацию, в которой перебив служит средством дискредитации имиджа оппонента. Так, Э. Макрон перебивает Марин Ле Пен и говорит о том, что всё, о чём она говорит, является «бредом», тем самым подрубая правдивость сказанных ею слов. Это, в свою очередь, порождает негативные эмоции и чувства у Марин Ле Пен, которая несколько раз обращается к своему политическому оппоненту с просьбой прекратить её перебивать, после чего на пике эмоциональной напряжённости, в надежде, наконец, быть услышанной, она прибегает к повтору и вызывает к нравственным качествам Э. Макрона, произнося фразу: *"Soyez courtois (будьте вежливы)"*.

Mme Le Pen: "Et puis il y a ceux qui sont vos amis. Il y a ceux qui sont vos amis comme le Qatar par exemple, l'Arabie saoudite, à qui vous ne donnez pas de leçon de morale". M. Macron: "Mais Madame Le Pen sur ce sujet c'est la deuxième fois parce que là vous faites un grand galimatias". Mme Le Pen: "Moi je veux que la France... Est-ce que vous pourriez arrêter de me couper la parole?". M. Macron: "Non mais je vous coupe la parole parce que vous dites des bêtises". Mme Le Pen: "Mais calmez-vous. Allez c'est pas grave. Vous aurez le temps tout à l'heure de répondre". M. Macron: "Madame Le Pen je suis très calme. Il y a deux choses d'abord". Mme Le Pen: "Laissez-moi terminer. Soyez courtois. Soyez courtois" [Там же].

В ходе проведённого исследования нами были отмечены случаи, в которых речевой перебив служит маркером неэкологичной коммуникации.

Несмотря на то, что перебивание не всегда выступает негативным явлением, в рамках политических дебатов данное речевое явление выполняет функцию переключения внимания собеседника на другую тему разговора, дискредитации имиджа собеседника, укрепления собственной позиции, и сопровождается негативными эмоциями. Это обусловлено характером политических дебатов, намерением их участников победить своего политического оппонента и во что бы то ни стало заручиться поддержкой электората.

Литература

1. Аристов С.А. Ситуированная модель мены коммуникативных ролей // Тверской лингвистический меридиан. 2000. № 4. С. 10–19.
2. Ерманова Б.Б. Коммуникативные стратегии и тактики прерывания речевого общения в английской коммуникативной культуре // Политическая лингвистика. 2014. № 2(48). С. 223–228.
3. Иванова Е.В. Экологическое сознание и эколлингвистика // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2012. № 7. С. 252–262.
4. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание. 2-е изд. М.: Логос, 2001.
5. Скворцов Л.И. Экология слова, или поговорим о культуре русской речи. М.: Просвещение, 1996.
6. Сковородников А.П. Экология русского языка. Красноярск: СФУ, 2016.
7. Солодовникова Н.Г., Шаховский В.И. Терапевтическая функция языка как проблема эколлингвистики // Мир лингвистики и коммуникации. 2009. № 15. С. 26–34.
8. Шаховский В.И., Цой А.И. Речевой перебив как маркер неэкологичной бизнес-коммуникации // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2012. № 10(125). С. 145–150.
9. Vie publique [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vie-publique.fr/taxonomy/term/7960> (дата обращения: 06.03.2020).

YULIA KOROBEYNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FUNCTIONS OF SPEECH INTERRUPTING IN POLITICAL COMMUNICATION

The article deals with the analysis of the functions of speech interrupting that is the marker of non-ecological communication of political opponents – the president of France – Emmanuel Macron and the leader of the “National Front” – Marine Le Pen in the context of the political discourse during the election presidential campaign in 2017.

Key words: *speech interrupting, non-ecological communication, political discourse, linguoecology, destructiveness.*

УДК 82.09

Е.Е. МАЧЕЕВА
(licenok95@inbox.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РАССКАЗА
И.А. БУНИНА «ГРАММАТИКА ЛЮБВИ» И ОДНОИМЕННОГО
КИНОФИЛЬМА Л. ЦУЦУЛЬКОВСКОГО НА УРОКЕ
ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ***

Раскрывается проблема взаимосвязи литературы и кинематографа в процессе сравнительного анализа рассказа И.А. Бунина «Грамматика любви» и одноименного кинофильма Л. Цуцульковского, снятого по мотивам данного произведения. Показана методика сравнительного анализа художественного текста и произведения киноискусства на уроке литературы в выпускном классе.

Ключевые слова: сравнительный анализ, кинематограф, литература, восприятие, сюжет, кинообраз.

Использование наглядных пособий на уроках литературы активизирует восприятие учениками художественного текста, поскольку в процессе познания задействуются такие органы чувств, как осязание, слух и зрение. Особое место мы уделяем экранизации – авторскому, оригинальному экранному прочтению литературного произведения. «Достаточно часто интерпретации режиссёра и актёров помогают школьникам взглянуть на хорошо известный текст с иной точки зрения, преодолеть временные барьеры, отделяющие нас от эпохи создания литературного произведения, ощутить глубину замысла и вневременную актуальность художественных произведений» [3, с. 64]. Взаимосвязь литературы и киноискусства основана на слове, движении, изображении, звучании. Общеизвестно, что большая часть фильмов представляет собой зрительный ряд, соответствующий фабуле определённого литературного произведения.

В процессе сравнительного анализа ученики выявляют сходство и различие режиссёрской версии и исходного произведения, в результате чего у них «повышается уровень теоретико-литературной подготовки, аудиовизуальной грамотности, развивается интерес к урокам литературы в целом, совершенствуется навык анализа и интерпретации художественного текста» [5, с. 16]. «Сочетание подвижного изображения и звука создает иллюзию присутствия в виртуальном мире и вызывает у школьников эмоциональные реакции более сильные, чем при чтении» [4, с. 65].

В качестве примера обратимся к рассказу И.А. Бунина «Грамматика любви» (1915 г.) и одноименному фильму Л. Цуцульковского. Сравнительный анализ этих произведений мы проводили в рамках изучения творчества писателя в 11 классе. В начале занятия, используя приём устного словесного рисования, попросим учащихся создать словесный портрет Ивлева. Варианты ответов могут отличаться разнообразием, т. к. в рассказе отсутствует описание внешности этого героя, сказано только, что «некто Ивлев ехал однажды в начале июня в дальний край своего уезда» [1, с. 234]. Далее предлагаем посмотреть фрагмент из кинофильма Л. Цуцульковского «Грамматика любви», снятого в 1988 г. по мотивам рассказов И.А. Бунина, и сравнить образ, созданный на экране, с тем, что возник в читательском воображении.

Обратим внимание и на роль пейзажных зарисовок в рассказе и фильме. Именно картины природы в соответствии с принципом психологического параллелизма помогают передать душевное состояние человека. Вспомним, что сначала поездка для Ивлева является истинным наслаждением: «Ехать ... было приятно: теплый, тусклый день, хорошо накатанная дорога, в полях множество цветов и жаворонков» [Там же, с. 235]. Однако, когда герой рассказа подъехал к дому графини, ему стало

* Работа выполнена под руководством Савиной Л.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

не по себе: «погода поскучнела, со всех сторон натянуло линючих туч и уже накрапывало – эти скромные деньки всегда оканчиваются окладными дождями» [1, с. 235]. Покидая поместье, Ивлев погружается в грустные размышления, «он все думал о Лушке, о её ожерелье, которое оставило в нём чувство сложное, похожее на то, какое испытал он когда-то в одном итальянском городке при взгляде на реликвии одной святой» [Там же, с. 244]. Л. Цуцельковский исключает пейзажные зарисовки из своего кинофильма, для раскрытия идеи произведения режиссёр большее внимание уделяет эпизоду в доме покойного.

Обратимся к фрагменту пребывания Ивлева в имении Хвощинского, сравним, как это сцена показана в кинофильме и в рассказе? В произведении И.А. Бунина описывается старый запустевший дом покойного, где когда-то произошла трагическая история любви. На пороге главный герой встречает сына Лушки и помещика. Молодой человек ведет себя скованно и застенчиво, Ивлев пытается разглядеть юношу и сумрачную обстановку дома, которая переносит героя и читателя в другой мир, где когда-то царила любовь. «Так вот это и есть сын знаменитой Лушки!» – подумал Ивлев, окидывая глазами всё, что было на пути, и, часто оглядываясь и говоря, что попало, лишь бы лишний раз взглянуть на хозяина, который казался слишком моложав для своих лет. Тот отвечал поспешно, но односложно, путался, видимо, и от застенчивости, и от жадности; что он страшно обрадовался возможности продать книги и вообразил, что сбудет их недешево, сказало в первых же его словах, в той неловкой торопливости, с которой он заявил, что таких книг, как у него, ни за какие деньги нельзя достать» [Там же, с. 237]. В кинофильме сцена встречи Ивлева и молодого человека изображена средним планом. По мимике и жестикуляции юноши, зритель может судить о застенчивости и робости этого персонажа.

Как же ведет себя Ивлев, находясь в комнате Лушки? Как эту сцену воссоздаёт Л. Цуцельковский? Главный герой ожидал увидеть большую библиотеку, но перед его взором предстаёт всего лишь несколько полочек с книгами. «Ивлев увидел каморку в два окна; у одной стены ее стояла железная голая койка, у другой – два книжных шкапчика из карельской березы» [Там же, с. 238]. Пытаясь разгадать тайну любви Хвощинского и Лушки, «раскрывал Ивлев толстые переплеты, отворачивал шершавую серую страницу и читал» [Там же, с. 239]. Режиссёр, следуя за авторским текстом, активно использует детали. Внимание главного героя привлекает старинная шкатулка, в которой находилось украшение, принадлежавшее покойнице. Камера средним планом останавливается на ожерелье, Ивлев внимательно рассматривает «заношенный шнурок, низку дешевеньких голубых шариков, похожих на каменные. И такое волнение овладело им» [Там же, с. 240]. Однако больше всего героя заинтересовала маленькая книжечка, именовавшаяся «Грамматика любви или Искусство любить и быть взаимно любимым», содержащая небольшие рассуждения о любви. Какие-то высказывания были подчеркнуты рукой покойного помещика и его возлюбленной. По словам сына, Хвощинский и Лушка держали эту книгу ночью под подушкой, так она была им дорога.

Как вы думаете, почему именно это издание заинтересовало Ивлева? Разумеется, главный герой понимает, что для помещика Лушка стала святыней. Все события, которые происходили в мире, Хвощинский объяснял влиянием девушки: «гроза заходит – это Лушка насылает грозу, объявлена война – значит, так Лушка решила, неурожай случился – не угодили мужики Лушке» [Там же, с. 236]. Создается ощущение, что героиня умерла в очень далекие времена, а книга «Грамматика любви» становится почти молитвенником. В кинофильме мы видим с каким трепетом главный герой держит это сокровище. Он «превозмогая неловкость, ... стал медленно перелистывать “Грамматику любви”» [Там же, с. 241]. И когда сын помещика забирает рукопись, руки Ивлева словно ещё чувствуют её прикосновение. Зритель наблюдает выражение лица героя, отмечая смену его эмоционального состояния.

Так какая же функция в произведении отводится Ивлеву? В рассказе этот персонаж показан в роли стороннего наблюдателя чужой жизни – любви двух героев, которые уже умерли, поэтому читатель не может их увидеть. А история Лушки и помещика воссоздаётся в памяти Ивлева, который много слышал об этой любви и поэтому посещает имение покойного. Присутствуют ли Лушка и Хво-

щинский в кинофильме? Нет, Л. Цуцельковский идет вслед за автором, поэтому не воссоздаёт образы этих героев. Режиссёр, как и И.А. Бунин, ведёт повествование от лица Ивлева.

Таким образом, через описание обстановки дома и природы, которые даны в восприятии персонажа, «достигается эффект присутствия главных героев, оставленных в прошлом, за кадром повествования, а интериоризации ивлевского сознания преобразуют время, делают его гибким, возвращая утраченное, умершее, забытое в виде хотя и нечеткого, но живого образа» [2, с.13].

Удалось ли режиссёру раскрыть идею литературного текста, используя только сцены в помещении Хвошинского? Мы считаем, что да, потому что Л. Цуцельковский в кинофильме «Грамматика любви», также, как и И.А. Бунин, подчеркивает, что любовь является великой ценностью. Она прекрасна, бессмертна, волнительна, целомудренна и возвышенна. Счастливого конца в произведениях писателя читатель не увидит, т. к. человек может испытать счастье лишь на мгновение, но оно останется в душе навсегда.

Итак, интеграция литературы и киноискусства на уроках в старших классах обогащает анализ художественного текста, помогая учащимся более глубоко воспринимать произведение.

Литература

1. Бунин И.А. Полное собрание повестей и рассказов о любви в одном томе. М.: ЭКСМО, 2016.
2. Капинос Е.В. Формы и функции лиризма в прозе И.А. Бунина 1920-х годов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2014.
3. Мачеева Е.Е. Методика сравнительного анализа художественного текста и кинофильма на уроках литературы в выпускном классе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 6. С. 64–67. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1542802789.pdf> (дата обращения: 16.10.2019).
4. Савина Л.Н., Мачеева Е.Е. Эмоциональные и рациональные аспекты сравнительного анализа рассказа И.А. Бунина «Холодная осень» и фильма Льва Цуцельковского «Посвящение в любовь» // Электрон. науч.-познават. журнал «Грани познания». 2018. № 1. С. 65–68. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1519855184.pdf> (дата обращения: 18.10.2019).
5. Субботин Д.И. Методика изучения прозы А.П. Чехова с использованием кинематографических трактовок в условиях базового и профильного обучения в 10 классе средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.

ELENA MACHEEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TEACHING METHODS OF CONDUCTING THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STORY “GRAMMAR OF LOVE” AND THE SIMILARLY-NAMED FILM BY L. TSYTSYLKOVSKY AT LITERATURE LESSONS IN SENIOR SCHOOL

The article deals with the issue of interrelating literature and cinematograph in the process of the comparative analysis of the story “Grammar of love” by I.A. Bunin and the similarly-named film by L. Tsytsylovsky shot by the motives of the work. There are demonstrated the teaching methods of the comparative analysis of the fiction text and the work of art at Literature lessons at the lessons of the 11th grade.

Key words: *comparative analysis, cinematograph, literature, perception, plot, cinema image.*

УДК 811.161.1-81'28

Г.И. МЕЙСТЕР, О.А. ВОЛОКИТИНА

(*german.meyster@gmail.com, volokitina2605@icloud.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ДИАЛЕКТА:
НА ПРИМЕРЕ ГОВОРОВ СЕЛ ОЛЬХОВСКОГО РАЙОНА***

Рассматриваются фонетические, грамматические и лексико-семантические особенности русской народной речи, отмеченные в сёлах Зензеватке и Стефанидовке Ольховского района Волгоградской области. Отмечены аканье, яканье, постепенно сменяющееся иканьем, фрикативный [ɟ], протетический [й], утрата второго спряжения глаголов, второй творительный падеж после заднеязычных и др. В лексике диалекта отражаются традиции и обычаи жителей сёл.

Ключевые слова: *диалект, южнорусское наречие, аканье, яканье, иканье, диереза, фрикативный [ɟ], протетический [й], утрата второго спряжения глаголов, второй творительный падеж после заднеязычных.*

Диалектологическая экспедиция, которая послужила основой для данного исследования, проходила в июле 2019 г. Нами была изучена речь жителей двух населенных пунктов: с. *Зензеватка* и с. *Стефанидовка*. Особое внимание было уделено языку жителей Зензеватки. Данное село расположено на одноимённой речке в центральной части Ольховского района Волгоградской области. Оно было основано в 1770-е годы переселенцами из центральных губерний России [2]. В настоящее время в селе проживает около 1600 человек.

В целом говор является гомогенным, за прошедшие века жители разных регионов создали единую народную речь южнорусского типа. Она характеризуется следующими фонетическими чертами: аканье ([малако], [агарот], [катилок], [пакосют], [аткиднойэ]), фрикативное [ɟ], чередующееся в слабой позиции с [х] ([прошлый гот], [многа], [гара], [он смох], [нет дених]), местоимение первого и второго лица единственного числа родительного падежа в формах *мене, тебе*; протетический [й] перед *и* ([йих], [йихий]), переход этимологического [а] в [о] под ударением ([тоштит], [пасодют], [польта]). Как и в некоторых других волгоградских говорах [3, с. 110], отмечается диереза безударных гласных ([брахло], [навлячка], [ф падле], [высплю]). Представлено в ряде слов, но постепенно утрачивается яканье ([зярно], [сястра], [Зянзеватка], [пякли], [цалуит]), которое регулярно заменяется иканьем ([лижанка], [нивеста], [свикроф'], [в зит'я], [нихай]), что отмечается и в других говорах Волгоградской области [7, с. 113]. В говоре отмечается характерная для всего южного наречия контактная диссимилиация в слове '*кто*' и дистантная в слове '*куфайка*'.

В Зензеватке встречается лексикализированный гиперризм: *каклетта*. Он отражает характерный для среднерусских говоров к северу и северо-востоку от Москвы переход [г']>[д'] и [к']>[т'] [3, с. 78]. Исследователи обнаруживают его в говоре Горного Балыклёя Дубовского района: *дейша, катетка кашмировая*, гиперизмы *платок бакистовый, платья бакистовая* [5, с. 110]. Как и в других случаях, данный переход отмечается «в таких морфемах, которые не проверяются другими словоформами» [3, с. 45].

Для морфологии говора характерно типичное для южного наречия окончание *-ов* в родительном падеже множественного числа первого склонения: *бабов, козов, бабушков*. Исследователи описывают это явление в волгоградских говорах [6, с. 72]. В мягкой разновидности встречается окончание *-ей* в словах: *курей, утей*. Эти формы представлены повсюду на юге, проникли в просторечье (ср.: [Там же]). Отмечен второй творительный падеж у слов на заднеязычный с окончанием *-ими*: *сумкими, пятки-ми* (ср.: [8, с. 128]). Помимо этого, изредка встречается переход среднего рода в женский: *вся неба*

* Работа выполнена под руководством Супруна В.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

красная, одна бабёё ходила. Слова среднего рода в именительном падеже множественного числа имеют окончание *-ы*: *вёдры, дны*.

В области глагольной морфологии происходит утрата второго спряжения глаголов настоящего будущего времени: *тратют, падносют, ходют, дарют, гонют*. Регулярно встречается инфинитив глагола *'итить'*. Притяжательные местоимения в форме родительного падежа мужского рода имеют вид *сваво, тваво, маво*. У некоторых носителей отмечено окончание *-е* в родительном падеже первого склонения с предлогом: *у невесте, ат сестре*. Отсутствует первая палатализация заднеязычных в первом спряжении глаголов: *пекёт, спекёт, испекёт, поталкёт*.

Особыми словами говора, образованными от существительных, являются прилагательные *рисунчатый* 'содержащий узор, с узором', *самodelковый* 'сделанный своими руками, самodelный'. Для усиления эмоциональной окраски к прилагательным добавляется суффикс *-енный*: *страшеный, золотеный*.

Богатыми лексическими единицами располагает народная речь жителей Зензеватки. Среди детских уличных игр отмечается *кулюкушки*. Так называют игру в прятки. Выбранный с помощью считалки игрок, который будет *вадить*, произносит в начале игры слова: «Раз, два, три, четыре, пять, я иду искать. Кто не *схоронился*, я не виноват».

Отмечается также игра *в лапту*, которая в говоре называется *в мячá*. Раиса Антоновна Алимпиева 1929 г. рождения помнит ещё, что мяч делали из коровьей шерсти – *накутывали*. Для этой игры использовались биты, которые назывались *разбивалка* или *билка*.

Особенностями обладает свадебный обряд в этом селе. Он начинается, как и в других местах, со сватовства, которое проводят родители и другие родственники жениха. После *засватанья* родители невесты отправляются *смотреть печку* к жениху. Следующий этап свадебного обряда – перевозка *приданого* в дом жениха. Это действие называется *тряпать постель*. Свадьба, как правило, продолжается несколько дней, главные из них – первые три. Первый день проходит в доме жениха. *Дары* 'подарки суженым' принимают *дружко* и *свашка*. Второй день проводится в доме невесты, а на третий гости возвращаются к жениху, чтобы провести обряд – *забить чоп*. В настоящее время его смысловое предназначение утратилось и сохраняется лишь ритуальное действие забивание колышка во дворе. Однако Раиса Антоновна помнит, что это действие является свидетельством честности невесты. Если невеста была нечестной, то на её мать в старину надевали хомут. Происходит дальнейшая утрата первоначальной семантики обряда. Как обнаружила другая часть экспедиции в с. Солодча, *забить чоп* могут и не выходя из дома и не забивая кол: так называется просто продолжение пира на третий день свадьбы. Если по каким-то причинам жених уходил жить в дом невесты, это называлось *отдавать в зятья*.

В говоре регулярно отмечаются топонимические предания и легенды. Так, название села Зензеватка практически всеми носителями объясняется историей о мифической дочери татарского хана по имени Зензя (Зензи, Зензе, Зенга), которая полюбила русского юношу и после его казни отцом бросилась в реку, которая, как они утверждают, по-татарски называется *ватка*.

Зензеватка делится на две составные части: станция и село. В свою очередь, в селе выделяют микротопонимы: *Ключёвка, Соболёвка, Сарпинка*. По предположениям местных жителей, Ключёвка называется так, потому что в этой части били ключи на горе, однако исторические документы свидетельствуют, что в эту часть поселения переехали жители посёлка Ключи Саратовской губернии [2, с. 321]. *Соболёвка* определяется как образованная от прозвища местного жителя Соболь, который якобы отличался суровым характером. Одна из частей называется *Десятая площадка*. Ранее она называлась *Вольвичи* по фамилии помещика, который здесь поселил жителей Украины. В настоящее время их потомки в селе не обнаруживаются.

Существует определенное противостояние между проживающими неподалёку казаками и жителями Зензеватки. Казаки хутора Киреева и других поселений употребляют словосочетание *зен-*

зёвские (зензеватские) москали. Отметим самоназвание жителей села – *зензёвцы*, отличающееся от официального *зензеватцы*. Похожее явление отмечено исследователями у наименования жителей Романовки этого же района *романцы* [8, с. 127].

Типичными зензеватскими фамилиями являются Пяткины, Свешниковы, Красновы, Машковы, Тихомировы – все русского антропонимического типа. В Зензеватке имеется несколько старых садов, названия которых помнят жители. Так, в *Ларькином* и *Старом* садах растут *дули-черномыски*, *телеградовский тёрён* и другие *деревá* (см. также: [1, с. 89]).

Одной из главных достопримечательностей Зензеватки является местный мост, который был построен Царицынским уездным земством в 1912 г. С гордостью жители рассказывают об этой удивительной постройке, которая до сих пор используется. «Ни одна бомба во время Великой Отечественной войны не попала и не разрушила его», – утверждают жители. Если подняться на мост, то можно наблюдать интересную картину: река, через которую построен мост, обрывается прямо под ним. Дело в том, что во время боевых действий бомба попала в реку в пяти метрах от моста, поэтому по одну сторону постройки – пересохшая Зензеватка, а по другую – глубокая яма, в которой водится рыба. Говор Зензеватки был описан нами (в соавторстве с другими студентами) в статье [1], в данную работу внесён дополнительный материал и проведено сравнение исследованных единиц и явлений с другими южно-русскими говорами.

Помимо с. Зензеватки нами был изучен говор жителей Стефанидовки – села в том же Ольховском районе, входящего в состав Солодчинского сельского поселения. Село находится в степной местности на правом берегу реки Иловли. Население – 120 человек (2010 г.).

Название Стефанидовки, по рассказам жителей, произошло от женского имени Стефанида: так звали дочь помещика, который после смерти жены перестал заниматься помещьем. Тогда Стефанида решила взять управление на себя. Вскоре помещье разрослось, и со временем образовалось поселение, которое и называли в честь Стефаниды.

Для данного села характерны все те же черты речи южнорусского типа. К фонетическим чертам относятся: *аканье* ([агарот], [пакосют], [аткидно́е]); *фрикативный* [г] ([гот], [мно́га], [горат]); спорадически появляется *яканье* ([кипя́тим], [семя́ники], [пя́кли]).

Отмечены следующие *морфологические черты*: происходит утрата второго спряжения глаголов настоящего-будущего времени: *тратю́т, ходю́т, помню́т*; регулярно встречается инфинитив глагола *ити́ть*. У некоторых носителей отмечено окончание *-е* в родительном падеже первого склонения с предлогом: [ат сестре]. Регулярно встречается замена постфикса *-сь* на *-ся*: *ради́лася, накаля́лася, усели́ся, подня́лася*.

В речи жителей Стефанидовки наблюдаются некоторые лексические единицы, что и у их соседей зензеватцев. Уроженцы села тоже *забиваю́т чоп, играю́т в лапту* и едят *паску*.

Таким образом, данное исследование показало, что жители сел Ольховского района сохраняют в своей речи основные черты говоров южнорусского типа. Сегодня новые жизненные явления и процессы активно находят своё отражение в языке. Малые населённые пункты уже не отрезаны от изменений, происходящих в обществе, науке и культуре. Однако по-прежнему народная речь жива, сохраняет свои фонетические, грамматические и лексические особенности. Поэтому необходимо изучать народные говоры, которые открывают для нас важные страницы истории языка, свидетельствуют об этнолингвистических характеристиках русской речи.

Литература

1. Волокитина О.А., Горюнова А.Д., Кириченко А.В. [и др.]. Особенности современного русского диалекта: на примере говора села Зензеватка Ольховского района // Сталинградская гвоздика: сб. матер. Междунар. конф. Вып. 4. / под ред. И.А. Прихожан и В.И. Супруна. Волгоград: Фортекс, 2019. С. 84–87.
2. Минх А.Н. Историко-географический словарь Саратовской губернии. Саратов, 1898. Вып. 2. Т. 1.
3. Русская диалектология / под ред. В.В. Колесова. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1998.
4. Русская диалектология / под ред. Л.Л. Касаткина. 2-е изд. М.: Просвещение, 1989.

5. Супрун В.И. Архивные документы как источник диалектной информации // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2012. № 4(68). С. 108–112.
6. Супрун В.И. Заволжская группа русских говоров // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2013. № 3(19). С. 70–75.
7. Супрун В.И. Заволжская группа русских говоров: фонетический уровень // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2012. № 6(20). С. 112–116. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1358409517.pdf> (дата обращения: 05.12.2019).
8. Супрун В.И., Шестак Л.А. Устойчивость русского народного говора территории позднего заселения (по материалам этнолингвистической экспедиции 2016 г.) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2016. № 8(112). С. 120–131.

GERMAN MEYSTER, OLGA VOLOKITINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PECULIARITIES OF MODERN RUSSIAN DIALECT: BY THE EXAMPLE
OF THE DIALECT OF THE VILLAGES IN OLKHOVSKY DISTRICT**

The article deals with the phonetic, grammatical, lexical and semantic peculiarities of the Russian folk speech pointed in the villages Zenzevatka and Stephanidovka of the Olkhovsky district, the Volgograd region. There are specified a-pronouncing and ya-pronouncing gradually changing by i-pronouncing, fricative [g], prosthetic [y], the loss of the second verb conjugation, the second ablative case after the postdorsal, etc.

There are reflected the traditions and customs of the villages' inhabitants in the dialect's vocabulary.

Key words: *dialect, South Russia dialect, a-pronouncing, ya-pronouncing, i-pronouncing, diaeresis, fricative [g], prosthetic [y], loss of the second verb conjugation, the second ablative case after the postdorsal.*

УДК 81-114

Д.А. РУДЕНКО
(a312546@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРЕДСКАЗАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ*

Анализируется понятие предсказания, рассматривается функциональный аспект предсказания в политическом дискурсе. Выявляется и описывается специфика реализации предсказания в политическом дискурсе. Предлагается классификация адресантов и адресатов предсказания в политическом дискурсе на основе примеров из испаноязычной литературы.

Ключевые слова: политический дискурс, предсказание, функциональный аспект предсказания, адресанты предсказания, адресаты предсказания.

В человеческой природе заложено стремление осознать своё прошлое, настоящее и будущее, в понимание которого входят прогнозируемые человеком гипотетические ситуации. Так, особое внимание лингвистов привлекают тексты, отражающие когнитивные способности человека, в частности, высказывания, которые формулируют знания их автора относительно событий будущего. Деятельность политиков взаимосвязана с интересом к предвидению будущего общества, в связи с чем в политическом дискурсе специфика реализации предсказания приобретает особую значимость.

В рамках данного исследования исходным понятием политического дискурса будет являться понятие, предложенное А.Н. Барановым и Е.Г. Казакевичем, которые рассматривали его как «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освещенных традицией и проверенных опытом» [1, с. 6].

Для определения понятия «предсказание» сопоставим его дефиниции из разных теоретических источников. «Предсказать» означает заранее сказать, что произойдёт в будущем» [5], «*наперед, заранее объявить, сказать то, что будет, что должно случиться, исполниться*» [6]. Согласно словарю Испанской Королевской Академии, “predicción” есть результат действия (“*acción y efecto de predecir*”), “predecir” имеет значение *anunciar por revelación, conocimiento fundado, intuición o conjetura algo que ha de suceder* [«возвестить при помощи провидения, обоснованного знания, интуиции или предположения о том, что должно произойти в будущем» (перевод наш. – Д. Р.)] [8]. Таким образом, понятие «предсказание» имеет схожие значения в русском и испанском языках, что в общем виде можно дефинировать как сообщение о том, что произойдет в будущем, источник информации которого не является строго детерминированным.

Общеизвестно, что в коммуникативной ситуации участвуют адресант и адресат, а язык сообщения в данной коммуникации обладает функциональной направленностью. Для выявления функциональных аспектов ситуации предсказания в испанском языке обратимся к Национальному корпусу испанского языка [7], а также к художественной и публицистической литературе.

Для того, чтобы реализовать превентивную функцию, автор политического предсказания предъявляет информацию об условиях, необходимых для того, чтобы осуществился ход событий, указанный в прогнозе: *Dentro de dos años este objetivo se cumplirá. Los trabajos de construcción de la planta de gas de Mugaridos avanzan según lo previsto* [с исп. «В течение двух лет ... цель будет достигнута. Работы по строительству Мугардского газового завода идут по плану»] (CREA). Указание условий реализации предсказания привлекает внимание адресата, который воспринимает ход предсказываемых событий как благоприятный для себя или неблагоприятный, что побуждает его к действию.

* Работа выполнена под руководством Панченко Н.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Внутреннее переживание содержания текста предсказания, а не его рациональное осмысление происходит благодаря образности языка предсказания. Таким образом, текстам предсказания свойственен перенос значения, который реализуется при помощи метафоры и метонимии, развивающих символическую значимость их смысловых составляющих. *De acuerdo con las predicciones, el Partido Laborista va a recibir el 41 por ciento de los votos, el conservador un 29 por ciento y los demócratas liberales un 27 por ciento, ... lo que sí está claro es que para ... los conservadores pintan bastos, como se refleja en las rencillas internas dentro del partido, en el nerviosismo de ministros y diputados, y en la toma de posiciones con miras a una “guerra de sucesión”* [с исп. «Согласно предсказаниям, партия лейбористов получит 41 процент голосов, партия консерваторов – 29 процентов, либерал-демократы – 27 процентов, ... что ясно, так это то, что для ... консерваторов они рисуют грубые [перспективы], что отражается во внутренних недовольствах внутри партии, в нервозности министров и депутатов, а также в захвате позиций с целью “войны за наследство”»] (CREA). Метафора “*guerra de sucesión*” (с исп. «война за наследство») является отсылкой к истории крупного европейского конфликта начала XVIII в., связанного с династическим кризисом после смерти последнего испанского короля династии Габсбургов, что убеждает адресата в необходимости отказа от голосования за партию консерваторов, с целью избегания негативных последствий, которые принесет собой исполнение предсказания.

Для создания экспрессивно-оценочного тона предсказания также может использоваться эпитет: *Ya no lo desalojará. El asalto felipista es tremendo, en todos los frentes y con todas las armas* [с исп. «Он больше не вытеснит [политического деятеля Гонсалеса] его. Штурм фелипистов ужасающ, на всех фронтах и со всем оружием»] (CREA). Используя эпитет “*tremendo*” (с исп. «ужасающий»), адресант предсказания создает эмоциональный тон, который может заставить получателей сообщения принять позицию его автора.

Концепт авторитетности автора реализуется благодаря использованию вводных конструкций, указывающих источник информации: *La inflación subyacente acabará el año en el 3%, según las previsiones de la entidad bancaria* [с исп. «Базовая инфляция по итогам года составит 3%, следует из банковских прогнозов»] (CREA). Ссылка на источник информации делает текст предсказания более убедительным.

Рассмотренные функциональные особенности показывают важность фактора адресанта предсказания, который определяет его вербальную форму, тип дискурса. Согласно типологии, предложенной В.И. Карасиком, политический дискурс является институциональным [3]. Доминантой такого типа дискурса служит концепт авторитетности, которая базируется на эмпирической составляющей. Авторами предсказания в данном типе дискурса будут являться политики, политологи, эксперты, аналитики [2].

Адресанты предсказания в политическом дискурсе могут быть разделены на две группы: личности, которые занимаются политической деятельностью (политики), и личности, которые анализируют политическую деятельность (политологи, эксперты, аналитики). Дискурс представителей данных групп обусловлен разными целевыми установками.

Политик – это человек, профессионально занимающийся политической деятельностью [5]. Адресаты этой категории не могут делать заявления о событиях будущего, на которые неспособны оказать влияния [4]. *Puedo prometer, y prometo, que nuestros actos de gobierno constituirán un conjunto escalonado de medidas racionales y objetivas para la progresiva solución de nuestros problemas* (с исп. «Я могу обещать и обещаю, что наши действия правительства будут представлять собой поэтапный комплекс рациональных и объективных мер для постепенного решения наших проблем») (CREA). В том случае, если такое предсказание не осуществится, произойдет потеря авторитета политического деятеля и произойдет утрата доверия у группы, которой данное сообщение адресовано.

Деятельность политологов, аналитиков и экспертов направлена на изучение политических процессов с целью выявления векторов развития общества: *Aunque ni la opinión pública ni el gobierno colombiano parecen muy conscientes de la gravedad de este asunto, una predicción segura con respecto a 1997 es que el tema de los derechos humanos le va a causar a Colombia tantos o más dolores de cabeza de los que le ha producido en los últimos años el problema del narcotráfico* [с исп. «Хотя ни общественность, ни правительство Колумбии, по-видимому, не в полной мере осознают серьезность этого вопроса, по сравнению с 1997 годом можно с уверенностью сказать, что проблема прав человека вызовет у Колумбии столько же или больше головных болей, чем проблема незаконного оборота наркотиков в последние годы»] (CREA). Целью адресанта становится привлечение внимания общественности к проблеме и побуждение её к действию.

Адресат предсказания, как и его адресант, является участником коммуникативной ситуации. Им может явиться конкретный человек, группа людей, объединенная общими интересами или общей деятельностью, а также широкая публика и всё человечество в целом [4].

Когда адресатом политического предсказания становится конкретная личность, целью автора предсказания становится убеждение и расположение к себе публики, в связи с этим текст такого предсказания включает в себя элементы выражения причинно-следственных связей: *La concepción de ocultar las divergencias internas es nefasta, que tanto el PRI como el PAN adolecen de ese defecto y que a la larga van a sufrir más* [с исп. «Концепция сокрытия внутренних расхождений является пагубной, как [партия] PRI, так и [партия] PAN страдают от этого дефекта и, в конечном итоге, пострадают еще больше»] (CREA). Использование союзов “*que tanto ... como*” (с исп. «как ..., так и») и вводных конструкций “*a la larga*” (с исп. «в конечном итоге») обеспечивает более четкое и ясное изложение доводов адресанта.

Предсказание, ориентированное на интересы конкретной общности, может быть адресовано населению определенного города, региона или государства: *“Sólo la Casa Blanca predijo ayer que los demócratas mantendrán el control sobre ambas cámaras del Capitolio”* [с исп. «Только Белый дом предсказал вчера, что демократы будут держать контроль над обеими палатами парламента»] (CREA). Такое предсказание будет иметь важность для жителей США, которые являются потенциальными избирателями партии демократов.

В политическом дискурсе в роли неопределенного адресата может выступать мировая общественность: *Con un dejo de angustia en su voz pausada, [Daniel Ruzo] aseguró que los próximos años serán “catastróficos” para la humanidad. Ya en la primera parte de este artículo nos hemos referido como él interpretó que el conflicto del Pérsico degenerará en el inicio de la Tercera Guerra Mundial y la invasión árabe a Europa* [с исп. «С оттенком тоски в его неторопливом голосе [Даниэль Русо] уверял, что следующие несколько лет будут “катастрофическими” для человечества. Уже в первой части этой статьи мы говорили о том, как он интерпретировал Персидский конфликт, который перерастет в начало Третьей мировой войны и арабского вторжения в Европу»] (CREA). Иллюстративный пример не содержит прямого упоминания адресата, однако предсказание представляет информацию, значимую для всего человечества.

Таким образом, резюмируя сказанное, подчеркнем, что предсказание – некое сообщение, сформулированное при помощи обоснованного знания, интуиции или предположения о том, что должно произойти в будущем. Его форма характеризуется некой образностью, которую такому сообщению придаёт использование метафоры, метонимии, эпитета, а также реализация коммуникативной, информационной и эзотерической тональности.

Содержание такого профетического текста определяют его участники. В рамках политического дискурса адресантами становятся личности, осуществляющие политическую деятельность (политики), и личности, осуществляющие ее анализ (аналитики, политологи, эксперты). Содержание текста предсказания определяют интересы и ценности его адресата, которым может явиться конкретная личность, группа людей и человечество в целом.

Литература

1. Баранов А.Н., Казакевич Е.Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. Советский политический язык (от ритуала к метафоре). М.: Знание, 1991.
2. Дмитриева О.А. Типизируемые участники прогностического дискурса // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2016. № 2. С. 21–28.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Карасик В.И. Предсказание как речевой жанр // Жанры речи. 2018. № 1(17). С. 39–47.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: ИТИ Технологии, 2006.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М.: Альта-Принт, 2005.
7. Corpus de la Real Academia Española. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.es/> (дата обращения: 15.02.2020).
8. Diccionario de la lengua española. [Электронный ресурс]. URL: <https://dle.rae.es/> (дата обращения: 10.12.2018).

DARIYA RUDENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PREDICTION IN POLITICAL DISCOURSE

The article deals with the concept of prediction. There is considered the functional aspect of prediction in political discourse. The author reveals and describes the specificity of the prediction's implementation in political discourse. There is suggested the classification of prediction addressants and addressees in political discourse based on the examples of Spanish literature.

Key words: political discourse, prediction, functional aspect of prediction, prediction addressants, prediction addressees.

УДК 81

А.Р. УТЕШЕВА

(autesheva99@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ БОРИСА ПЕТРОВИЧА ЕКИМОВА*

Рассматриваются структурные и функциональные особенности фразеологических единиц в произведениях Б.П. Екимова «Не ругай меня...», «Живая душа», «Продажа», «Пастушья звезда». Проанализированы авторские преобразования фразеологических оборотов на структурном уровне. Описана роль фразеологических единиц в создании народного звучания в художественных текстах современных волгоградских писателей.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, структурные и функциональные особенности фразеологических единиц, структурная классификация, модификация фразеологических единиц.

В произведениях Бориса Петровича Екимова часто встречаются фразеологические единицы, потому что они позволяют создать стилистический эффект в результате взаимодействия с контекстом деревенской прозы, придать языку произведений яркость, выразительность, образность. Лингвистические особенности художественных текстов народного писателя исследовались волгоградскими языковедами, описавшими содержащиеся в них диалектные единицы, в том числе и фразеологические (Е.И. Алещенко, Е.В. Брысина, В.И. Супрун и др.) [1, 6]. Однако фраземика художественного пространства Бориса Петровича Екимова все еще нуждается в лингвистическом анализе. Необходимость изучения структуры и функций фразеологизмов в произведениях Бориса Петровича Екимова определяет **актуальность** нашей работы.

Целью исследования, результаты которого описаны в статье, является разностороннее структурно-функциональное описание фразеологических единиц в рассказах Б.П. Екимова.

Материалом исследования послужили такие произведения, как «Живая душа», «Не ругай меня...», «Пастушья звезда», «Продажа» [3], потому что в них представлен широкий спектр изобразительно-выразительных средств.

Изучение фразеологии рассказов позволило выявить 58 фразеологических единиц различных в структурном и функциональном планах.

Анализ структуры фразеологизмов показал, что в произведениях Б.П. Екимова содержатся одновершинные, двухвершинные и многовершинные единицы.

Одновершинные фразеологизмы – это соединения незнаменательного слова с одним знаменательным (служебным) словом [4]. Одновершинных фразеологизмов в рассказах Бориса Екимова – 17% от общего количества проанализированных единиц, например, к таким фразеологизмам относятся:

1) **не заржавеет** – ‘не пропадёт за кем-либо, полученное будет возвращено’ [7]: «Куплю – отдам. За Чифиром не заржавеет» [3, с. 264]. Фразеологизм состоит из глагола (знаменательного слова) и из частицы **не** (незнаменательного слова).

2) **под рукою** – ‘в пределах досягаемости, в непосредственной близости’ [7]: «Там много лет назад начинал пастушить и Тимофей под рукою у деда Макса» [3, с. 248]. В этом фрагменте фразеологическое сочетание состоит из существительного (знаменательного слова) и из предлога **под** (незнаменательного слова).

3) **как на ладони** – ‘очень ясно, отчётливо’ [7]: «Здесь, в Задонье, пасти было не в пример легче: скотина как на ладони» [3, с. 268]. Фразеологизм состоит из существительного (знаменательного слова) и из предлога **на** (незнаменательного слова).

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Двухвершинные фразеологические единицы – это соединение двух знаменательных слов со служебным [4], например:

1) *зимой и летом* – ‘круглый год, всегда’ [7]: «*А здесь денежка идёт зимой и летом*» [3, с. 264]. В данном случае два существительных (знаменательных слова) соединяются союзом *и*;

2) *пришло на ум* – ‘возникать, появляться в сознании, в мыслях, воспоминаниях’ [7]: «*Отдыхался, пришло на ум: да это же сом*» [3, с. 276]. Фразеологизм состоит из сочетания глагола и существительного с предлогом *на*, т. е. из двух знаменательных слов и одного незнаменательного;

3) *душа в душу* – ‘дружно, в полном согласии’ [7]: «*Мы с тобой дружно будем жить, душа в душу*» [3, с. 243]. В данном случае два существительных (знаменательных слова) и предлог *в* (незнаменательное слово) образуют двухвершинный фразеологизм;

Двухвершинных в рассказах Бориса Петровича значительно больше, общее их количество составляет 74% от числа проанализированных единиц.

Многовершинные – это словосочетания с более чем двумя основами, состоят из компонентов, входящих к нескольким знаменательным словам, а именно к сочетаниям слов или к предложению [4], например:

1) *тебе русским языком говорю* – ‘совершенно ясно, чётко, понятно’ [7]: «*Тебе русским языком говорю*» [3, с. 229];

2) *словно тать в ночи* – ‘словно вор в ночи, так говорят о каком-либо действии, которое происходит внезапно, когда его не ожидаешь’ [7]: «*Света в вагонах не было, и поезд, словно тать в ночи, крался, будто уходил от погони*» [3, с. 149];

3) *мимо ушей пропускать* – ‘совершенно не реагировать на то, что говорится’ [7]: «*Можно слушать, а можно мимо ушей пропускать*» [3, с. 150];

Многовершинных фразеологизмов в рассказах Бориса Екимова – 9%, они достаточно разные. Употребление автором в своих произведениях многовершинных фразеологизмов свидетельствует о том, что автор стремился создать стилистический эффект в результате взаимодействия с контекстом деревенской прозы.

В своих рассказах Б.П. Екимов нередко модифицирует фразеологические единицы, стремясь таким образом более точно выразить свои идеи. Проанализировав фразеологизмы, были выявлены следующие структурно-семантические преобразования фразеологических оборотов в произведениях Б.П. Екимова:

1. Изменение компонентного состава:

а) расширение компонентного состава: «*Ждали да ждали, а его нет и нет. Как говорится, все жданки проели*» [Там же, с. 381]. В данном фрагменте расширение компонентного состава фразеологизма ‘*проест жданки*’ происходит с помощью слова ‘*все*’ для конкретизации и усиления эмоционального значения.

б) замена одного из компонентов фразеологизма, например: «*И с дурненькими люди живут в ногу*» [Там же, с. 265]. В данном фрагменте используется измененный фразеологизм ‘*живут в ногу*’. Во фразеологизме ‘*идти в ногу*’ – ‘действовать согласованно с кем-либо’ [7] – вместо компонента *идти* используется компонент *жить*, что привносит более конкретный («узкий») смысл данному фразеологизму.

2. Преобразование компонентов на морфемном (словообразовательном) уровне: «*Ждали да ждали, а его нет и нет. Как говорится, все жданки проели*» [3, с. 381]. В отличие от словарного варианта *жданки съест* – ‘чрезмерно долго и с большим нетерпением ждать, дожидаться чего-либо, кого-либо’ [7] в контексте поменялся префикс *с-* на префикс *про-*.

3. Преобразование компонентов на морфологическом уровне:

«– Куда... – хмыкнул управляющий, отводя глаза. – Туда. Кто их где ждёт? Они же яловыми числятся. Попробуй переиграй. А то ты сам не знаешь» [3, с. 54]. В отличие от словарного варианта ‘*отводить глаза*’ – ‘стараться не смотреть на кого-либо, обычно из-за чувства стыда, смущения’ [7] глагол преобразовывается в деепричастие ‘*отводя*’.

4. Изменение порядка следования компонентов (инверсия): «Когда ушла, где – **ведает бог**» [3, с. 251] вместо словарного '**бог ведает**' – 'неизвестно, никто не знает' [7].

5. Дистантное расположение компонентов фразеологизма: «От волков **бог ещё миловал**» [3, с. 250]. В данном случае фразеологическая единица '**бог миловал**' разрывается словом '**ещё**'.

Как видно, фразеологические единицы являются важной частью выразительных средств художественного пространства Б.П. Екимова, который не только употребляет их в исходном виде, но и нередко изменяет их, с оригинальностью вводя в речь персонажей.

Ещё одной особенностью рассказов Б.П. Екимова является частое использование фразеологических единиц в названиях своих произведений, например: «**Пастушья звезда**» – 'спутник, ориентир для человека' [7], «**Живая душа**» – 'о человеке, животном' [Там же].

Таким образом, Б.П. Екимов в своих рассказах, употребляя фразеологизмы, стремится творчески передать речь сельского донского населения, чтобы сохранить её колорит и яркость.

Литература

1. Алещенко Е.И. Диалектная лексика как образное средство прозы Б.П. Екимова // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2016. № 8(112). С. 139–143.
2. Декатова К.И. Когнитивная семантика косвенно-номинативных знаков (на материале современного русского языка). Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007.
3. Екимов Б.П. Донские повести и рассказы. М.: Современник, 2013.
4. Кунин А.В. Английская фразеология. М.: Высшая школа, 1970.
5. Мелерович А.М., Мокшенков В.М. Фразеологизмы в русской речи: словарь. М.: Рус. словари, 1997.
6. Супрун В.И., Кудряшова Р.И., Брыкина Е.В. Донская казачья лингвокультура в произведениях Б.П. Екимова: к юбилею писателя // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2013. № 6(81). С. 79–85.
7. Фёдоров Ф.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-literary-dictionary/index.htm> (дата обращения: 13.10.2019).

ANASTASIYA UTESHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

STRUCTURE AND FUNCTIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE WORKS BY BORIS PETROVICH EKIMOV

The article deals with the structural and functional features of the phraseological units in the works "Do not scold me...", "Living soul", "Sale" and "Shepherd's star" by B.P. Ekimov. There are analyzed the author's transformations of the phraseological locutions at the structural level. There is described the role of the phraseological units in the creation of folk sound in the literary texts by the modern Volgograd writers

Key words: phraseology, phraseological units, structural and functional features of phraseological units, structural classification, modification of phraseological units.

УДК 821.161.1

Е.А. ФЕДОРОВА

(*katyusha.fedorova.2017@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**УСТАНОВЛЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ И МУЗЫКИ
В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ Ф.И. ТЮТЧЕВА
«ЗИМА НЕДАРОМ ЗЛИТСЯ...» В ШЕСТОМ КЛАССЕ***

*Рассматривается опыт установления межпредметных взаимодействий литературы
и музыки в процессе школьного анализа лирического стихотворения.*

*Ключевые слова: межпредметные связи, анализ, литература,
изобразительное искусство, пейзажная лирика.*

Литература как один из ведущих предметов гуманитарного цикла связана с целым рядом других учебных дисциплин. К сожалению, предметная разобщённость является одной из причин фрагментарности мировоззрения выпускников школы: ученики не имеют представления о художественном наследии поколений, слабо владеют искусствоведческой терминологией, что затрудняет восприятие прекрасного. В полной мере оценить своеобразие литературы как искусства помогают межпредметные связи с музыкой, изобразительным искусством, кино, театром, поэтому учителю нужно уметь интегрировать, соединять знания различных наук и эффективно применять их в ходе урока. Таким образом, актуальность данной проблемы обусловлена тем, что реализация межпредметных связей способствует более глубокому пониманию литературного произведения, вводит его в широкий культурный контекст, продуктивно развивает личностные качества учеников.

«Наиболее результативно осуществление межпредметных связей в тех случаях, когда знания по другим предметам и курсам не просто воспроизводятся и используются в качестве иллюстрации, но и применяются как средство активизации мышления учащихся, с целью анализа, сравнения и обобщения учебного материала, изученного при прохождении различных учебных предметов» [2, с. 87]. Используя такую форму работы, можно провести аналогии, показав, как представлена одна и та же тема разными видами искусства. Ученики должны чётко понимать, что, описывая природу, художник использует краски, поэт – слова и образы, композитор – ноты.

Обращение к музыкальным фрагментам на уроках литературы необходимо для активизации эмоционального восприятия школьников, для более глубокого понимания ими мира чувств героев литературных произведений. «Музыка развивает воображение, поэтому важно начинать систематически вводить межпредметную связь с музыкой уже с 5 класса, например, слушать в записи музыкальные сказки и устно или письменно описывать внешность и характер героев» [1, с. 447]. В 6-м классе на уроках литературы можно включать прослушивание звуков природы: журчание ручья, звуки дождя, шум прибоя, шелест листьев, звуки леса. После аналогичной работы учащиеся пишут небольшие сочинения по собственным впечатлениям, которые потом коллективно обсуждают. Содержание музыки неотделимо от её формы, поэтому следует познакомить учеников с такими терминами, как «интонация», «мелодия», «ритм», «музыкальная динамика», «сюжет».

Из всех литературных родов в наибольшей степени музыке близка лирика, сложность восприятия которой заключается в том, что в стихотворениях нет ярко выраженного сюжета, а предметом анализа становится не событийная сторона, не развитие действия, а чувства, переживания человека, его мышления. На наш взгляд, пейзажная лирика является благодатным материалом для сопоставления с музыкальными произведениями, т. к. оба вида искусства вводят читателей в мир прекрасного. Разу-

* Работа выполнена под руководством Савиной Л.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

меется, основное внимание детей следует обращать «на специфику стихотворения, сравнивая его с музыкальной пьесой. В итоге работы ученики узнают, что в отличие от живописного полотна, литературный пейзаж изменчив, подвижен, в отличие от музыки – точен, конкретен» [3].

Обратимся к опыту реализации связи литературы и музыки в процессе изучения пейзажной лирики в 6-м классе. В начале урока, посвящённого анализу стихотворения Фёдора Ивановича Тютчева «Зима недаром злится» [4], мы отмечаем, что каждый вид искусства имеет свой специфический язык, который создаёт определённый художественный образ. Язык музыки и язык слов можно обнаружить почти в каждом произведении. В ходе эвристической беседы учитель должен обозначить связующее звено музыки и литературы. Если ученики дают нечеткие ответы, преподаватель помогает им: т. к. литература – искусство слова, а слова, как известно, состоят из звуков, и, конечно же, из звуков создаётся и музыка. Значит общее звено – это **звук**.

Актуализируя изученный материал, ребята вспоминают о художественных приёмах каждого вида искусства. В литературе – это образ, символ, ритм, рифма; в музыке – ритм, темп, мелодия, динамика (степень громкости), тембр (высокий, средний, низкий). Для наглядности эту информацию можно изобразить на доске в виде кластера (см. рис. 1, 2).



Рис. 1. Основные приёмы музыки



Рис. 2. Основные приёмы в лирике

Пытаясь установить связь между изящной словесностью и музыкой, учитель может спросить учащихся 6-го класса: какие звуки они слышат, читая стихотворение; какая это музыкальная композиция: минорная или мажорная, почему.

Следует обратить внимание и на приём контраста. Ученики должны уметь определить, как меняются темп, ритм, динамика музыкального произведения. Это могут быть подъём и спад мелодии, быстрый и медленный темпы, мажор и минор, высокий и низкий регистр, громкое и тихое звучание.

Чтобы увидеть контраст в стихотворении, ученики должны найти в тексте стихотворения Ф.И. Тютчева слова, характеризующие зиму и весну, и представить результат в виде таблицы:

Таблица

Слова, характеризующие зиму и весну

Зима:	Весна:
злится	хохочет
хлопочет;	гонит;
ворчит;	шумит;
ведьма;	дитя;
злая	прекрасное

Работая с материалом таблицы, учитель предлагает учащимся 6-го класса следующие вопросы и задания:

- Как вы думаете, что чувствует лирический герой? Конечно, он радуется приходу весны и сетует на то, что зима не хочет уходить;
- Если бы Вам предложили самостоятельно создать музыкальную иллюстрацию к данному стихотворению, то какой лад гармонической тональности преобладал бы: мажорный или минорный? Большинство отвечающих приходит к выводу, что в мелодии сочетались бы разные звуки: громкие и тихие, мажорные и минорные.

В итоге сравнительного анализа выясняется, что контраст присущ как музыкальному произведению, так и стихотворному, следовательно, он является ещё одним общим, объединяющим звеном музыки и лирики.

После работы с таблицей предложим учащимся 6-го класса прослушать романс С.В. Рахманинова «Весенние воды» на стихи Ф. Тютчева, после чего выясним, какие образы возникли в их мысленном воображении, когда они слушали музыку, созвучна ли данная мелодия стихотворению «Зима недаром злится». Чтобы обучающиеся могли оформить связный ответ, предлагаем им воспользоваться заранее подготовленными карточками, в которых приводятся необходимые для анализа слова и словосочетания. В стихотворении Ф. И. Тютчева и романсе С.В. Рахманинова:

преобладают звуки: неузнаваемые, тревожные таинственные, неясные, необычные;

музыка: притягивает, завораживает, нарастает, утихает, полна неожиданностей, рассказывает, бежит, захватывает;

настроение: светлая радость, печаль, тревога, грусть, восторг, ожидание;

оркестр играет: тихо, громко, торжественно, сильно, во всю силу;

скрипки играют: тихо, тревожно, робко, певуче, трепетно, нежно.

После анализа стихотворения и музыкального произведения ученикам предлагается для размышления вопрос, что стало бы с музыкой, если бы не было литературы. Разумеется, благодаря слову мелодия сильнее воздействует на слушателей, делается более понятной и доступной огромному количеству людей. На уроке мы убедились, что эти два вида искусства тесно связаны между собой.

Несомненно, «интеграция помогает учителю более доступно преподнести материал ученикам, позволяет ребятам лучше понять изучаемую тему, так как даёт возможность взглянуть на неё с разных сторон. Таким образом, межпредметные связи – это необходимое условие организации учебно-воспитательной работы. Учителю они помогают выработать комплексный подход к обучению и усилить его единство с воспитанием. Для учащихся межпредметные связи являются важным инструментом систематизации знаний, формирования самостоятельности мышления и познавательного интереса. Подход к работе, основанный на постоянном поиске, незаурядном педагогическом мастерстве, объединении усилий учителя с усилиями ученика, взаимное уважение и интерес к художественной литературе, изучение литературных произведений в тесной взаимосвязи с другими предметами помогут в современной действительности пробудить у школьников интерес к искусству слова, приобщить

их к прекрасному» [4, с. 41–44]. Обращение к искусству на уроках является необходимым элементом процесса обучения школьников, помогающим в решении одной из самых актуальных задач педагогики – воспитании гармонично развитой личности. Взаимосвязь с другими предметами и видами искусства не только обогащает литературные знания школьников, но и благотворно сказывается на усвоении смежных дисциплин. Применяя межпредметные связи на уроках литературы, учитель, таким образом, воздействует на рецепторы учащихся: музыка вызывает слуховые представления, живопись – зрительные, пробуждая у читателей целую гамму ассоциаций и чувств. Таким образом, учащиеся лучше усваивают и запоминают тот или определённый образ, пейзаж и т. д. Реализация межпредметных связей способствует более глубокому пониманию литературного произведения, вводит его в широкий культурный контекст, продуктивно развивает личностные качества обучающихся.

Литература

1. Зотов А.И. Народные основы русского искусства: в 2 т. М.: Изд-во Акад. художеств СССР, 1961–1963. Т. 2.
2. Мамбетакунов Э.М. Дидактические основы реализации межпредметных связей в формировании естественнонаучных понятий: дис. ... д-ра пед. наук. Бишкек, 1991.
3. Нефедова Л. Чтение пейзажной лирики во 2 классе // Начальная школа. 1986. № 9. С. 22–26.
4. Тютчев Ф.И. Лирика: в 2 т. Сер.: Литературные памятники. М.: Наука, 1966. Т. 1.
5. Федорова О.А., Юрченко Т.Н. Роль межпредметных связей на уроках литературы // Инновационные технологии в науке нового времени: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (12 июня 2017 г., г. Казань). Уфа: ООО «Агентство международных исследований», 2017. С. 41–44.

EKATERINA FEDOROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ESTABLISHMENT OF INTERDISCIPLINARITY OF LITERATURE AND MUSIC IN THE PROCESS OF ANALYZING THE POEM “THE WINTER NOT WITHOUT REASON GROWS WROTH” BY F.I. TYUTCHEV IN THE 6TH GRADE

*The article deals with the experience of the establishment of interdisciplinarity of literature
and music in the process of the school analysis of the lyric poem.*

Key words: analysis, literature, Fine Arts, interdisciplinarity, landscape lyrics.

УДК 811.161.1

О.С. ХРАМУШИНА

(hramushina.olga.angel@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАПЛАЗМОВ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ*

Характеризуется специфика функционирования метаплазм в современной русской поэзии. Рассматриваются рифменная, метрическая, компрессивная, иконическая и текстообразующая функции метаплазм, а также функция создания комического. Анализируется способность метаплазм отражать авторский замысел не только в формальном, но и в содержательном плане.

Ключевые слова: поэзия, метаплазм, ритм, рифма, комизм, иконизм, звукоподражание.

Для современной русской поэзии характерна игра со словом, в том числе и с его фонетическим обликом. Неслучайно Б.В. Томашевский отмечал, что именно в поэзии «[...] звуки речи приобретают большее значение и в некоторых условиях даже могут во впечатлении заслонить восприятие значения» [18, с. 82]. Ритмическая и метрическая организация, благозвучие или нарочито искаженное звучание в рамках поэтического текста могут получать и самоценность, если автор примет установку на игру с формой, отодвинув содержание на второй план. Таким образом, для современных русских поэтов нередким является обращение к **метаплазмам**, определение набора функций которых и составляет **задачу** нашего исследования.

Метаплазм принято определять как «[...] приём трансформации звукового или графического облика слова [...]» [11, с. 200]. Традиционно со времен Античности метаплазмы делятся на 4 группы по типу производимой операции: сокращение, добавление, сокращение с добавлением (замена, субституция), перестановка [13, с. 99–116]. Однако тогда они признавались ошибками, употребление которых было допустимым только в поэзии с целью украшения речи или для соблюдения необходимого метра [Там же, с. 117], т. е. как *licentia rhythmica*. В современной русской поэзии, т. е. приблизительно с 1991 г., метаплазмы, благодаря практически неподконтрольной свободе в речевом поведении, активно выполняют эти две, а также некоторые иные функции.

Необходимость следовать определенной метрической схеме и выдерживать заданный ритм объясняет допустимость **поэтических вольностей**, в ряду которых стоят и метаплазмы. Так, в одном из стихотворений Вл. Салимон, говоря об известном петербургском соборе, использует его сокращенное наименование *Исакий*, выступающее **метрически уместным вариантом** и позволяющее соблюсти иронически упоминаемый в приводимом фрагменте стихотворный размер: «Не в моде| теперь а|мфибрахий. // Я дума|ю, что не|спроста — // он, как пе|тербургский| *Исакий*, // как будто| в Москве храм| Христа, // велик и| тяжел не|померно» [16]. Данный метаплазм, довольно употребительный в речи самих петербуржцев, создан с помощью **синерезы**, т. е. опущения одного из смежных гласных звуков.

Интересный графический способ отражения **синкопы** как приема, состоящего «[...] в сокращении слова за счет срединных звуков» [11, с. 352], находим в таком фрагменте стихотворения Ю. Гуголева: «Запа|хи у|меют| тоже| плавать, // Неко|т'рые| — очень| дале|ко, // как пу|зырь, со|ломи|нка и| лапоть, // как мо|тив, к при|меру|, «Сули|ко»...» [5]. С целью преодоления **гиперметрии**, т. е. избытка слогов в стихе, **метрически уместным** оказывается эллипсис гласной /о/ в слове «неко|т'рые», обозначенный в тексте при помощи **апострофа**. Ритмическая вольность помогает автору выдержать пятистопный ямб.

* Работа выполнена под руководством Москвина В.П., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Однако не всегда метрически уместные варианты, да и метаплазмы в целом, получают отражение на письме. Нельзя не согласиться с исследователями, которые справедливо утверждают: фонетические трансформации слова почти всегда вызывают изменения написания (что мы и наблюдаем в приведенном выше примере), в то время как графические преобразования не обязательно отражаются в звучащей речи [13, с. 95–97]. Так, обратившись к фрагменту из стихотворения Д. Румянцева, мы можем увидеть, как замещение морфемы иноязычным словом, т. е. использование **метаграфа**, абсолютно не отражается на его произношении: «Поя|вится| мужик|, напье|тся из| копы|тца // да по|бредет| в *Maskву*| за *про|волокой*| (т. к. [про|вълкъй]) густой» [15]. Даже фонетическая транскрипция английского «а» полностью соответствует звучанию редуцированного русского «о» в слове «Maskву». Абсолютно не нашедшая графического отражения **синкопа** в слове «прово~~ло~~кой» выступает метрически уместным вариантом, нормативно допустимым в качестве исключения пропуском гласной [1, с. 106].

Соблюдение единой метрической схемы может достигаться и при помощи **переакцентовки**, которая также служит трансформации звукового облика слова: «[...] выпьет| зерка|ло до| дна, // и сде|лает|ся ви|дна // тонко|лица|, хоро|ша // красна| девица| душа» [14].

Оборванная рифма, основывающаяся на **апокопе**, т. е. сокращении слова за счет концовки, помогает А. Витухновской достичь гармонии стиха и подчеркнуть зловещий характер незавершенной фразы в следующем фрагменте: «Как же чувственно-нежен сей смрадный экстаз поглощения, // Похотливо дурманивший души червивый болотный обед! // Лишь отеческий череп страшнее в своем беспощадном прощенье, // В завещании, эхом подземном звучащим: “Пожалуйста, кушайте, дет...”» [2].

Метаплазмы в поэтическом тексте могут реализовать **иконическую функцию**, акцентируя внимание на особенностях предмета описания, выступая средством поддержания образности: «[...] а самая слышу лишь // обломки гражданских песен // *есть ли бзна* (ср. *бездна* или *белизна*) // *нежностью* (здесь наблюдаем голофразис, ср. *нежно смотрит*) // *лайнера ту*» [9]. Отрывочность, фрагментарность доносящихся до лирического героя звуков передается автором при помощи **синкопы** и **апокопы**.

Последовательное обращение к **аферезису** – приему, заключающемуся в сокращении слова путем усечения его начальных звуков, помогает передать семантику исчезновения в таком трехстишии: «Наблюдая за голубями: // Сизый – **голубь**, серый – **олубь**, // Белый – **лубь**, а черный – **убь**» [8]. Постепенно сокращая слово «голубь», А. Кабанов готовит читателей к закономерному восприятию завершающего стихотворение слова «убь», которое ассоциативно отсылает нас к слову «убыль». Таким образом, в конце трехстишия становится очевидным то, что использование приема мотивировано еще и содержательной задачей.

Апокопированная рифма нередко не только позволяет стихотворению звучать гармонично, но и может вместе с тем выполнять иконическую функцию, как это происходит в строчках Наты Сучковой, где слова говорящего обрываются, когда он засыпает: «– Чем кончается параграф, я, наверное... – Да спи же! // Посчитай еще баранов, вон поэт, он все **допишет...**» [17].

В качестве частного случая **иконизма**, на наш взгляд, можно выделить создание **звуковой образности** при помощи метаплазм, **звукоподражательные фонетические трансформации**. Например, звук ревающего мотоцикла уподобляется рычанию зверя при помощи **геминации**, т. е. удлинения согласных, в строчках: «Вы слышали, как заводится харлей, // Этот стук в нем — тук-тук-тук, и этот **ррр-рык?!**» [6].

Современные русские поэты используют выразительные возможности метаплазм и для передачи **особенностей произношения** тех или иных слов людьми, например, особых профессиональных групп: «[...] и тут откуда ни возьмись // — **документики!**» [10].

Реализуя **компрессивную функцию**, метаплазмы прежде всего служат средством сокращения слогового объема лексем, однако, наряду с этим, могут способствовать поддержанию единой стилистической тональности произведения. Примером этому может послужить следующее обращение к **син-**

копе в контексте стилизации **неполного произносительного стиля**: «А что, славяне, не пора ли, // Кому **естесно**, не в лом, // Пока не все поумирали, // Собраться за одним столом [...]» [7].

Становясь ключевым выразительным средством произведения, занимая значительное место в поэтическом тексте и в связи с этим предопределяя характер его структуры, метаплазмы часто выполняют **текстообразующую функцию**. Именно такую роль играет **апокопа** в стихотворении «театр приехал» Вл. Гандельсмана, которое в 1-м номере журнала «Интерпоэзия» за 2017 г. было напечатано в ряду других под заголовком «Девять стихотворений из книги “Слова на ветер”»: «приехал театр // в город **го** // и гам на **пло** // и **гамл** на **ло** // **бы** иль не **бы** // под голубым [...]» [4]. В стихотворении «пролог» в этой же публикации использование метаплазм нарочито акцентируется рифмовкой апокопированных слов с их полнозвучными эквивалентами и созвучными обычными лексемами: «я вышел из воздуха **в не** // я вышел из воздуха **вне** // и равенство **ве** // явилось **вещей** // и дует из **ще** // и на ветру **щенок** [...]» [Там же]. Семантика оборванности соотносится и с заголовком, который автор выносит перед текстами: на ветру окончания произнесенных слов могут не доноситься до собеседника, а растворяться в потоке воздуха.

Другой образный ряд возникает в публикации в рамках стихотворений, где в театральную тематику вклинивается образ мальчика-заики («первая репетиция», «вторая репетиция»), который не столь однозначен. Например, в стихотворении «вторая репетиция» читаем такие строчки: «[...] и входит внук // **одна одна** // **жды** там одна // она лежит молчит и он **несме** // **ло** видит и ни **сме** // **ха** ни **дыха** // он видит **сме** // он видит **смер** // он видит **ть** // его зовут **при при примерь** // **ка** на себя [...]» [Там же]. С одной стороны, автор передает посредством метаплазм особенности речи мальчика – его заикание (возможно, еще и играет роль зайки, или является примерным мальчиком-зайчиком), но, с другой стороны, предложение примерить смерть из-за кулис рождает и закономерную ассоциацию со страхом, накладывающуюся на апокопирование: человек, который боится, может просто не выговаривать слова, особенно его пугающие. Мрачная семантика образов смерти и тьмы закономерно сливается: «[...] из-за портьер его зо зо // из-за дверей // в нем селят страх приснить // вот это **ть** вот эту **тьму** // **смертьму смертьму** [...]» [Там же]. В данной строфе автор включает метаплазмы в фигуру **градации**: апокопированное «ть» сменяется полнозвучным «тьму», а затем перерастает в слово «смертьму», где мы наблюдаем реализацию на фонетическом уровне **зевгмы**, под которой принято понимать «примем объединение ряда речевых единиц общим компонентом» [12, с. 116], т. е. **скорнение** – «объединение слов общим звуковым сегментом» [11, с. 362].

Таким образом, рассмотренный материал позволяет нам отметить, что, реализуя текстообразующую функцию, метаплазмы могут не только формировать своеобразную структуру произведения, определять использование других выразительных средств, но и выступать одним из приемов раскрытия содержательной стороны. Обращение к ним способно обеспечить более тонкое отражение семантики стихотворения.

Еще одной функцией, которая может быть реализована метаплазмами, является **создание комического эффекта**. Например, **метатезное словообразование**, заключающееся во «[...] взаимной перестановке частей контактирующих слов [...]» [11, с. 201], способно создавать особую игру смыслов, сближая обыгрываемые понятия: «[...] В **СУЩНОСТИ ЧУШИ** то же, / В **ЧУЩНОСТИ** то и **СУТЬ** [...]» [3].

На основании проведенного анализа мы можем сделать вывод о том, что набор функций, реализуемых метаплазмами в современной русской поэзии довольно широк: **рифменная, метрическая, иконическая, компрессивная, текстообразующая и функция создания комического эффекта**. Анализ фонетических трансформаций с учетом целостного контекста поэтического произведения показал, что преобразование звучания слова может быть мотивировано не только стремлением не выйти за рамки определенных формальных ограничений, касающихся рифмы и метра, но и содержательной задачей автора.

Литература

1. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. 6-е изд. М.: Просвещение, 1984.
2. Витухновская А. Только волею к власти отныне ведомы // Зинзивер. 2017. № 8. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/zin/2017/8/v-metafizicheskikh-kulbitah.html> (дата обращения: 13.12.2019).
3. Витухновская А. Фатальностью нафталинена... // Homo legens. 2014. № 2. [Электронный ресурс]. URL: https://magazines.gorky.media/homo_legens/2014/2/palto-4.html (дата обращения: 13.12.2019).
4. Гандельсман Вл. Девять стихотворений из книги «Слова на ветер» // Интерпоэзия. 2017. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2017/1/devyat-stihotvoreniy-iz-knigi-slova-na-veter.html> (дата обращения: 13.12.2019).
5. Гуголев Ю. Запахи умеют тоже плавать... // Интерпоэзия. 2015. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2015/1/vot-ya-na-vas-smotryu-takih-na-radostnyh-8230.html> (дата обращения: 13.12.2019).
6. Иванов Вл. Тарантино // Арион. 2018. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/arion/2018/4/205537.html> (дата обращения: 13.12.2019).
7. Иртеньев И. А что, славяне, не пора ли... // Интерпоэзия. 2018. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2018/4/nam-s-toboj-ne-ponyat.html> (дата обращения: 13.12.2019).
8. Кабанов А. Наблюдая за голубями // Интерпоэзия. 2016. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2016/3/iz-knigi-na-yazyke-vraga.html> (дата обращения: 13.12.2019).
9. Корамыслов А. Мой внутренний военный дирижер... // Арион. 2017. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/arion/2017/4/201820.html> (дата обращения: 13.12.2019).
10. Коровин А. Поймали зайчика // Арион. 2017. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/arion/2017/4/tak-ne-byvaet-2.html> (дата обращения: 13.12.2019).
11. Москвин В.П. Язык поэзии. Приёмы и стили: терминологический словарь. М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2017.
12. Мугинова Л.Э. Стилиевые функции различных типов зевгмы // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2015. № 9-10(104). С. 116–120.
13. Общая риторика / Ж. Дюбуа, Ф. Эделин, Ж.-М. Клиненберг [и др.] М.: Прогресс, 1986.
14. Павлова В. Попою и попляшу // Арион. 2017. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/arion/2017/2/na-tom-beregu-zerkala.html> (дата обращения: 13.12.2019).
15. Румянцев Д.И. Божий Промысел, и промысел тюленя... // Арион. 2016. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/arion/2016/1/193492.html> (дата обращения: 13.12.2019).
16. Салимон Вл. Дорога, дорога, дорога... // Арион. 2019. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/arion/2019/1/ruiny-aya.html> (дата обращения: 13.12.2019).
17. Сучкова Ната. Над покровом колыбельным ночь воркует: ко-ко-ко... // Арион. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/arion/2015/4/192447.html> (дата обращения: 13.12.2019).
18. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 1996.

OLGA HRAMUSHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF METAPLASMS FUNCTIONING IN MODERN RUSSIAN POETRY

The article deals with the characterization of the specificity of metaplasms functioning in modern Russian poetry. There is considered the rhyme, metric, compressive, iconic and text-forming functions of metaplasms and the function of creating the comic element. The article deals with the analysis of metaplasms' ability to reflect the author's concept both in formal and content plan.

Key words: *poetry, metaplasms, rhythm, rhyme, comic element, iconism, onomatopoeia.*

УДК 811.11

В.Ю. ЯГОТИНЦЕВА

(ms.jagodk@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**АНАФОРА, ЭПИФОРА И СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПАРАЛЛЕЛИЗМ
КАК КОМПОНЕНТЫ ИДИОСТИЛЯ БИРГИТ ВАНДЕРБЕКЕ***

Проведено разграничение понятий идиолект и идиостиль. Определены компоненты идиостиля. Выявлены основные художественно-выразительные средства стиля современной немецкой писательницы Биргит Вандербеке – синтаксические, лексические и лексико-синтаксические повторы. Проанализированы отдельные их виды – анафора, эпифора и синтаксический параллелизм. Установлены их прагматические функции и роль в раскрытии персонажей и идеи произведений немецкой писательницы.

Ключевые слова: идиостиль, идиолект, роман, текст, синтаксический параллелизм, эпифора, анафора.

При всем различии подходов к лингвистическому анализу текста исследователи так или иначе затрагивают понятие индивидуального стиля писателя (идиостиля), включающего в себя множество элементов, позволяющих, если так можно выразиться, идентифицировать автора произведения. Особенное значение этот феномен приобретает при изучении художественных текстов, в которых вариативность и количество используемых стилистических приемов и средств выразительности для передачи идеи (достижение коммуникативной цели) значительно превышает таковые в повседневной речи или в научно-деловом стиле общения.

В данной статье мы ставим следующие задачи: 1) выявить основные художественно-выразительные средства идиостиля современной немецкой писательницы Биргит Вандербеке; 2) установить их функции и роль в раскрытии идеи ее произведений.

Материалом предпринятого исследования служат два романа Б. Вандербеке – “Das Muschelessen” и “Ich will meinen Mord” [14, 15].

Актуальность темы нашей работы состоит в неизученности творчества современной немецкой писательницы Б. Вандербеке в отечественной филологии, в частности в отсутствии трудов, посвященных лингвопрагматическому анализу ее высокохудожественных текстов. Практическую ценность нашего материала и сделанных выводов мы видим в возможности их использования при преподавании учебных дисциплин филологического профиля (в частности, стилистики, риторики, социолингвистического анализа текста).

В одной из ранее опубликованных статей мы уже анализировали понятия «идиостиль» и «идиолект» писателя, отметив, что первое из них представляет собой метод отбора, сочетания и оперирования языковыми средствами, усвоенными человеком в течение жизни, для достижения коммуникативной цели [12, с. 116]. Второе понятие (т. е. идиолект) понимается лингвистами как комплекс языковых единиц, которым овладевает индивид [6, с. 12; 11, с. 3]. Идиолект можно рассматривать как совокупность вариантов использования языка, по отношению к которому идиостиль выступает как «инвариантный код писателя» [8, с. 225], т. е. как система закономерного выбора из имеющегося в наличии языкового материала. Стремление добиться определенного эффекта и реализовать коммуникативную интенцию в опосредованном общении автора текста и читателя оправдывает, по мнению Н.Н. Грибова, предпочтение одного элемента другому [3, с. 7].

Что касается компонентов идиостиля, то исследователь М.А. Федотова называет среди них единицы тематического и композиционного уровней, грамматические средства, определяющие смысловое развертывание текста [8, с. 225]. В.В. Леденева выделяет как отличительную черту идиостиля оригинальные приемы сцепления слов, построения текста, и, кроме того, создание образных средств речи, стилистически окрашенную лексику, единицы словотворчества, субъективное наполнение семантики

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

узуальных лексем [6, с. 12]. Н.А. Красавский и И.С. Блинова также подчеркивают особую роль выбора стилистических приемов для достижения эстетической цели заложенного в художественном тексте сообщения, для реализации его прагматического потенциала [4, с. 49–52; 5, с. 97–100].

Важность значения частотности употребления конкретных лексем или художественно-выразительных средств в качестве основного критерия отнесения того или иного тропа к идиостилю писателя высказывает Т.А. Чернышева [9, с. 30]. Вслед за Т.А. Чернышевой, мы будем считать наиболее частотные художественно-выразительные средства, используемые автором произведения, облигаторным компонентом его индивидуального стиля (идиостиля).

Анализ эмпирической базы нашего исследования (романов Биргит Вандербеке “Das Muschelessen” и “Ich will meinen Mord” [14, 15]) позволил установить, что для творчества немецкой писательницы характерно использование широкой палитры повторов – синтаксических (параллелизм), лексико-синтаксических (эпифора, анафора) и лексических. В связи с тем, что ранее мы уже рассматривали лексические повторы в качестве компонента идиостиля Б. Вандербеке [12, с. 115–120], данная статья посвящена изучению синтаксического параллелизма, анафоры и эпифоры с точки зрения их роли в раскрытии персонажей, идеи произведений и воздействия на читателя.

Прежде чем приступить к непосредственному анализу употребления данных фигур речи, необходимо дать краткий обзор их сущности и функций.

Синтаксический параллелизм, представляющий собой одинаковое расположение сходных членов предложения соседних предложений или отрезков речи [7, с. 306], признается большинством лингвистов главным синтаксическим повтором [2, с. 208; 10, с. 120; 13, с. 63], т. к. часто сопровождается другими его видами (анафорой, эпифорой, полисиндетоном, анадиплосисом) и становится базой для построения иных стилистических приемов (например, антитезы или градации). Согласно распространенной в области научного знания структурной классификации [2, с. 208; 10, с. 120], параллелизм может быть либо полным (порядок членов предложений идентичен), либо частичным. В зависимости от расположения аналогичных частей предложения И.Р. Гальперин [2, с. 208–209] выделяет прямые параллельные конструкции и обращенные, перекрещенные (хиазмы). В нашем исследовании мы сосредоточимся на прямых параллельных конструкциях, учитывая случаи употребления как полного, так и частичного параллелизма без их разделения на отдельные группы ввиду схожести функций. Данное художественно-выразительное средство создает в художественном тексте эмотивность, экспрессивность и ритмичность, позволяет подчеркнуть равноценность, схожесть или контраст представленных идей.

Анафора и эпифора являются противопоставленными фигурами речи и понимаются учеными [1, с. 104; 2, с. 212; 13, с. 62] как дублирование начального слова (или словосочетания, или даже синтагмы) в ряде следующих друг за другом предложений. Эпифора, следовательно, понимается как повтор конечного элемента, т. к. прагматический потенциал этих тропов заключается не только в одинаковом структурном паттерне, но и в его идентичном лексическом наполнении. В.И. Шаховский предлагает рассматривать их как лексико-синтаксические средства выразительности [10, с. 123]. Мы согласны с данной точкой зрения и используем соответствующую терминологию в предложенной читателю статье.

Анафора и эпифора функционально универсальны и легко могут быть подстроены под коммуникативные интенции и цели автора текста. В основном они используются для акцентирования конкретного отрезка высказывания, чтобы продемонстрировать рутинность, монотонность действий, сфокусировать внимание собеседника на отдельном персонаже, создать, например, атмосферу безнадежности, отчаяния в зависимости от лексического наполнения синтаксического паттерна [2, с. 213]. Лексико-синтаксические повторы нередко способствуют прояснению ситуации или уточнению явлений [10, с. 124], служат способом изображения душевного состояния людей или создания комического/сатирического эффекта [1, с. 104–105].

Итак, полифункциональность исследуемых средств выразительности предоставляет писателю широкое поле возможностей для их уникального, индивидуального применения. Для определения

их прагматического потенциала и роли в реализации идеи автора обратимся к текстам романов Биргит Вандербеке.

Синтаксический параллелизм, анафора и эпифора удовлетворяют критерию частотности употребления в обоих исследуемых произведениях. О данном факте свидетельствуют результаты осуществленного нами количественного подсчета этих тропов (см. табл.).

Таблица

Статистические данные по частотности использования тропов

Название романа	Синтаксический параллелизм	Анафора	Эпифора
Ich will meinen Mord	95 употреблений	78 употреблений	71 употребление
Das Muschelessen	190 употреблений	80 употреблений	222 употребления

В центре сюжета первого романа “Ich will meinen Mord” [15] («Я хочу быть убитой») – писательница-рассказчица, которая едет домой в поезде и по дороге придумывает истории о своих попутчиках. Автор прибегает к различным типам повторов, чтобы запутать читателя, стереть границу между фантазией протагониста и реальностью, играя на схождении и расхождении сюжетных линий, выдуманных рассказчицей героев, которые тесно переплетаются с ее собственной. Действие второго произведения “Das Muschelessen” [14] («Ужин с моллюсками») разворачивается вечером, когда отец семейства должен вернуться из командировки, а его жена, дочь и сын ждут его, приготовив ужин из моллюсков – любимого блюда главы семейства. В отсутствии отца домочадцы предаются ужасным воспоминаниям о совместной жизни с ним и постепенно приходят к выводу, что лучше бы ему не возвращаться.

Примечательно, что в обеих книгах Б. Вандербеке предпочтительно использует параллельные конструкции в сочетании либо с анафорой, либо с эпифорой, либо в их совокупности, усиливая эффект их воздействия. Например, в сцене романа “Das Muschelessen”, когда мать семейства упрекает отца в больших тратах денег: “... und meine Mutter hat ihm dann **vorgerechnet, dass** wir uns das **nicht leisten können, aber mein Vater hat ihr vorgerechnet, dass** er sich ihre Pingeligkeit **nicht leisten könne...**” [Там же, с. 56]. Параллелизм способствует противопоставлению персонажей, их черт характера (бережливости матери и щедрости отца), в то время как эпифора **vorgerechnet (подсчитал)** демонстрирует их недовольство друг другом, единоокончание **nicht leisten können (не можем себе позволить)** подчеркивает, с одной стороны, финансовое положение семьи, с другой – создает ироничный эффект, когда данную фразу произносит расточительный глава семьи в отношении скупости своей жены. Грамматическая анафора **dass** придает тексту ритмичность.

В романе “Ich will meinen Mord” мы наблюдаем тот же прием соединения нескольких фигур речи при описании ботинок сидящего в одном купе с главной героиней мужчины: “... für jeden Diderot-Leser können Schuhe nichts anderes sein als reine Gebrauchsgegenstände, Schuhe haben so lange getragen zu werden, **bis die Sohlen entzwei sind**; das Tragen der Schuhe, **bis die Sohlen durch sind**, ist im Grunde angewandte Kulturkritik im Sinne der Enzyklopädisten” [15, с. 30]. Почти полный повтор не только структуры, но и семантического наполнения синтагмы **bis die Sohlen entzwei (durch) sind (пока подошвы не порвутся)** выдвигает ее на первый план в качестве главной характеристики внешности человека-сторонника философии Дидро. При этом в целом любопытной представляется поднятая тема обуви в данном романе. Причина такого авторского внимания понятна из следующего отрывка: “Schuhe sind Rangabzeichen, **hat** meine Mutter mir beigebracht: bei einem Mann immer zuerst auf die Schuhe schauen, **hat sie mir** immer geraten, Schuhe und Hände sowie die Armgelenke eines Menschen mit der dazugehörigen Uhr daran sagen über den Menschen viel aus, besonders bei einem Mann, **hat sie mir eingeschärft**” [Там же, с. 29]. Параллельные синтаксические конструкции создают впечатление многократного повторения ситуации, причем раздражающей. В данном контексте мать рассказчицы постоянно

давала ей наставление: смотреть на состояние туфель мужчины, которое говорит о его социальном статусе и финансовом состоянии. Анафора *hat sie/meine Mutter mir (она/ моя мама мне...)* делает акцент на влиятельной фигуре родителя основного персонажа. С этой точки зрения попутчик не должен был представлять интереса для протагониста, но очередной случай совместного употребления синтаксического параллелизма и эпифоры раскрывает интенцию Б. Вандербеке: “*Vizsman möchte keinen Schokoladenkeks. Ich möchte auch keinen Schokoladenkeks. Kein Diderot-Kenner möchte Schokoladenkekse*” [15, с. 57]. В данном пассаже автор посредством идентичного построения предложений объединяет героев, подсказывая читателю, что не только пассажир со старой обувью, но и сама рассказчица поддерживает Дидро в его взглядах на жизнь и общество и, следовательно, она противопоставлена своей расчетливой матери.

Подобный образ родителя, испытывающего отвращение к бедности, создан и в романе “Das Muschelessen”: “... wir haben es immer so gemacht, wenn wir später ins Dorf gefahren sind, dass *meine Mutter und ich bei der Mutter von meiner Mutter gewohnt haben, und mein Vater und mein Bruder* sind im Dorfhofel abgestiegen statt *bei der Mutter von meinem Vater*, die bei uns immer die andere Großmutter hieß, weil sie *arm war, während* die eigentliche Großmutter nicht *arm war, und jeder im Dorf hat sie gekannt und begrüßt, während* kaum jemand die andere Großmutter *gekannt und begrüßt hat*” [14, с. 49–50]. Наслоение лексико-синтаксических как частичных, так и полных синтаксических повторов, в особенности союза *während (в то время, как)* в начале синтагм, обеспечивает сравнение двух бабушек дочери-рассказчицы между собой – одна из них не *бедная (arm war)* и, соответственно, все в деревне ее *знают и здороваются (gekannt und begrüßt)*, со второй же, с бабушкой по отцу, дела обстоят с точностью до наоборот, и даже сын не хочет останавливаться у нее, когда приезжает на малую родину, что выставляет напоказ его мелочность и зависимость от общественного мнения.

Очередным схожим мотивом в обоих романах, изображенным с помощью повторов, является молчаливое противостояние детей родителям. Так, в добавление к ранее проанализированному примеру из романа “Ich will meinen Mord” рассказчица из произведения “Das Muschelessen” втайне ходит в кино, несмотря на запрет отца: “...obwohl *mein Vater sehr gern ins Kino gegangen ist, als er jung war, da ist er außerordentlich gern ins Kino gegangen*, schon weil zu Hause die Kinder den ganzen Tag gebrüllt haben <...>. *Ich bin auch gern ins Kino gegangen*, aber das habe ich lieber nicht laut gesagt...” [Там же, с. 26]. Градация, эксплицированная синонимами *sehr (очень)* и *außerordentlich (чрезвычайно)* и эпифорой *gern ins Kino gegangen (с удовольствием ходил в кино)*, показывает предпочтение отцом развлечений уходу за маленькими детьми. Сравнение в параллельных конструкциях дочери с отцом служит одновременно и противопоставлением: несмотря на то, что папа вопреки своим обязанностям ходил в кино, главной героине это по каким-то причинам не позволено, что вызывает и у нее, и у читателя чувство несправедливости и, соответственно, стремление воспротивиться.

Отличительным приемом Биргит Вандербеке следует признать также и избегание прямой речи, ее замену косвенной. Таким образом, в текстах ее произведений возникает так называемый «вынужденный» параллелизм структур и одинаковое окончание частей предложений при передаче слов персонажей, например: “... meine Mutter mag keinen Sonnenbrand, *sie hat immer gesagt*, ich kann mir nicht denken, dass das gesund sein soll, so zu leiden, *aber mein Vater hat gesagt*, da muss man durch, ohne Sonnenbrand keine Bräune <...>, *meine Mutter hat gesagt*, von wegen Martyrium, so ist das Fegefeuer, *mein Vater hat aber gesagt*, das nützt” [Там же, с. 40]. В данном пассаже из произведения “Das Muschelessen” автор демонстрирует обмен репликами между отцом и матерью семейства о загаре. При этом у читателя благодаря параллелизму и эпифоре *gesagt (сказал(а))* создается полное впечатление, что героиня произведения пересказывает разговор лично ему, что характерно для коммуникантов в бытовом общении. С помощью данного приема автор сокращает дистанцию между собой, производителем текста и его реципиентом, сглаживая опосредованность коммуникации. Такую же функцию выполняют анафора, эпифора и синтаксический параллелизм в тексте романа “Ich will meinen Mord”: “Vizsman sieht verzagt aus und *sagt, sei nicht verzagt*, ich *sage, sei du nicht verzagt*” [15, с. 80].

Здесь Б. Вандербеке изображает беседу вынужденных расстаться влюбленных, которые пытаются не падать духом и почти приказывают друг другу не отчаиваться. Короткие фразы придают разговору резкость и оттенок глубокой печали.

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо подчеркнуть, что компонентами идиостиля писателя являются предпочитаемые им художественно-выразительные средства. Частотность и уникальный способ применения их для достижения коммуникативной цели были признаны нами в качестве основных критериев для установления компонентов идиостиля Биргит Вандербеке. На материале ее произведений “Das Muschelessen” и “Ich will meinen Mord” мы установили, что различные типы повторов являются полифункциональными и часто используемыми автором тропами. Посвятив данную статью анализу роли синтаксического параллелизма (идентичная структура синтагм), анафоры (одинаковое начало предложений) и эпифоры (их одинаковое окончание) в упомянутых романах, нами были выявлены их следующие функции: сравнение и одновременное противопоставление персонажей, акцентирование внимания читателя на конкретном герое, создание ироничного эффекта или раздраженного тона повествования, многократного повторения одного и того же действия, имплицитное изображение качеств действующих лиц и их взаимоотношений. Кроме того, передача косвенной речи организована в романах также посредством синтаксических и лексико-синтаксических повторов, что способствует возникновению у читателя ощущения непосредственной беседы с рассказчиком.

Литература

1. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М.: Высшая школа, 1983.
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: Либроком, 2010.
3. Грибова Н.Н. Реализация концепта «искусство» как проявление идиостиля писателя (на материале произведений Э.Т.А. Гофмана и М.А. Булгакова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2010.
4. Красавский Н.А. Биоморфная метафора как способ экспликации эмоций в немецких и русских художественных текстах // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2013. № 9(84). С. 49–52.
5. Красавский Н.А., Блинова И.С. Художественно-выразительные ресурсы метафоры и эпитета в произведениях Стефана Цвейга // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-1(64). С. 97–100.
6. Леденева В.В. Идиостиль как система отношений // Вестник Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2001. № 3-5(23). С. 12.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985.
8. Федотова М.А. К вопросу о разграничении понятий идиостиль и идиолект языковой личности // ЗАПИСКИ З РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ. 2013. № 1(30). С. 220–226.
9. Чернышева Т.А. Идиостиль: лингвистические контуры изучения // Вестник Череповец. гос. ун-та. 2010. № 1(24). С. 29–33.
10. Шаховский В.И. Стилистика английского языка. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
11. Щукин В.Г. Лингвистические аспекты проблемы идиолекта: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1978.
12. Яготинцева В.Ю. Лексический повтор как компонент идиостиля Биргит Вандербеке // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 5(28). С. 115–120. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1570002076.pdf> (дата обращения: 12.12.2019).
13. Sowinski B. Deutsche Stilistik. Frankfurt-am-Mein: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1991.
14. Vanderbeke Birgit. Das Muschelessen. Frankfurt am Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1997.
15. Vanderbeke Birgit. Ich will meinen Mord. Berlin: Rowohlt Berlin. Verlag GmbH, 1995.

VIKTORIYA YAGOTINTSEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ANAPHORA, EPIPHORA AND SYNTACTICAL PARALLELISM AS THE COMPONENTS OF INDIVIDUAL STYLE OF BIRGIT VANDERBEKE

The article deals with the differentiation of the concepts of idiolect and individual style. There are revealed the basic artistic-expressive means of the style of the modern German writer Birgit Vanderbeke – syntactical, lexical and lexico-syntactical repetitions. There are analyzed the determined kinds – anaphora, epiphora and syntactical parallelism. There are defined their pragmatic functions and role in the revealing of the characters and the ideas of the works of the German writer.

Key words: individual style, novel, text, syntactical parallelism, epiphora, anaphora.

Философия

УДК 130.2

В.В. ДАЩИНСКИЙ

(vladmessia@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ДЕДЛАЙНОМ, АВОСЕМ И KAIROS-ОМ*

В философско-антропологическом, культурологическом и лингвистическом аспекте исследуются проблемы организации личного времени современного человека. Выявляются возможности применения для осмысления персонального тайм-менеджмента культурных концептов дедлайн, авось и кайрос как констант картины мира современного человека и антропологических инструментов (управляемых и неуправляемых) конструирования личного времени. Обнаруживаются взаимосвязи данных понятий.

Ключевые слова: темпоральность, персональная антропология времени, личный тайм-менеджмент, дедлайн, авось, кайрос, прокрастинация.

Для русского менталитета, отражённого в языковой картине мира, характерна значимая установка – «представление о том, что самое трудное в любом деле – это *собраться* его сделать (ср. *Все никак не соберусь*)» [13, с. 34]. Собраться, то есть мобилизовать свои внутренние и внешние ресурсы и резервы, всегда тяжело, тяжело даже в условиях «горящих дедлайнов». В этих условиях человек подвержен как отрицательному влиянию (русской «авось»-установке или же прокрастинации; последняя имеет и свои плюсы), так и положительному (влиянию кайроса). Дедлайн и прокрастинация подвластны управлению (могут использоваться как инструменты мотивации) при конструировании личного времени для выполнения запланированных и незапланированных дел, кайрос же преимущественно сила надличная, но предощущаемая. Указанные понятия составляют персональную антропологию времени современного человека, которую мы и рассмотрим в данной статье, исследуя эти концепты. Персональная антропология времени включает в себя тайм-менеджмент (время трудовых задач) и лайф-менеджмент (время жизненных задач). Лайф-менеджмент – это «комплексная технология управления собой, управления своей жизнью» [1, с. 406]. Их соотношение также является одной из задач нашего исследования.

На русскоязычном интернет-ресурсе “The Question” обсуждался вопрос: «Что такое дедлайн?». Определения и интерпретации данного понятия высказывались с абсолютно разных точек зрения (с позиции психологии, как житейской, так и научной, с позиции лингвистики и философии). Одна из них представляет особый интерес. Условно назовём эту точку зрения *геометрической*: дедлайн – это «предел вида произведение синуса от аргумента вида 1 делённая на время на это самое время при времени стремящемся к бесконечности, то бишь функция стремится к 1, а это истина; другими словами для человека это граница по времени, когда конкретное условие не может выполняться, но в следующий момент оно мгновенно выполняется» [15] (*Орфография и пунктуация автора сохранены*). Собственно, нас интересует заключительная часть суждения, из которой важно следующее: 1) это темпоральная, временная граница (этимология слова “deadline” – смертельная линия, само понятие во многом близко экзистенциальной тематике); 2) конкретное условие на этой границе не может выполняться; 3) наступает момент X, когда условие мгновенно выполняется. Одна из задач исследования – выяснение, что скрывается за этим моментом X, что способствует его наступлению.

Прежде чем перейти к поиску интерпретации X, мы рассмотрим, как понятие дедлайн объективируется в языке (в языке студентов, дизайнеров, журналистов, где оно наиболее частотно).

* Работа выполнена под руководством Шипулиной Н.Б., кандидата философских наук, доцента кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Дедлайн, авось и *kaïros* – это одновременно и концепты и «своеобразные метафоры, которыми мы живём» (Дж. Лакофф) [6, с. 92]. В лингвокультурологии концепт – это «многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [3, с. 91]. Понятийная сторона этой концептуальной единицы зафиксирована в толковых, энциклопедических словарях. В основном приводится одно значение: *deadline* – это «крайний срок сдачи чего-либо; месяц, день, час и т. п., когда заканчивается период, данный на выполнение какого-либо задания, работы» [12, с. 97].

Ценностный и образный пласт, реализующий себя в различных ассоциативных, метафорических и коннотативных значениях слова, выявлен нами в ходе анализа контекстных высказываний: «Ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки концепта коррелируют с системой ценностей социума и, в частности индивида» [5, с. 72]. До поиска и анализа мы предположили гипотезу: дедлайн – это одна из онтологических метафор и вечная борьба с Другим (лень, апатия и всё то, что мешает человеку самоактуализироваться и самореализоваться, выполнить тактические и стратегические задачи в жизни и работе). Соответственно и репрезентироваться концепт должен в категориях антропологических, поэтому собранный в ходе целенаправленной выборки материал осуществлялся по двум основным критериям: 1) наличие антропоморфного или иного уподобления понятия дедлайн; 2) наличие эмотивных, экзистенциальных высказываний. Материалом для выборки послужили высказывания пользователей социальной сети «ВКонтакте», в котором упоминается данное слово.

Интерпретационный анализ многочисленных высказываний [2] позволил нам выделить следующие группы ассоциаций: **1) «дедлайн – это нечто страшное, стремящееся тебя настигнуть»:** *дедлайн страшная вещь; дедлайн настиг тебя; дедлайн все висит как топор над виселицей; зима близко бойтесь дедлайна; дедлайн существо коварное, заглотит, не заметишь;* **2) «это то, с чем тебе нужно сражаться, преодолеть или не обращать внимания, избегать»:** *я запрещаю тебе смотреть сериалы пока ты не разберешься со своими дедлайнами!; что мы говорим богу дедлайна? не сегодня!; как грамотно замаскировать дедлайн и нежно снять с себя ответственность?; вы храбро убегали от дедлайна; знаешь, даже если дедлайн горит, забей на всё, расслабься и рисуй; 55 дней до дедлайна. Пойду посмотрю Том и Джерри;* **3) особый ритм и режим жизни, времяощущение и состояние человека:** *а когда горящие дедлайны сразу в нескольких сферах – это напоминает адовый день сурка; от заката до дедлайна; заметил что дедлайн приближается также быстро как и конец каникул; как говорится живем от дедлайна до дедлайна; я постоянно живу в таком режиме, в нем есть своя какая-то магия;* **4) «это каузатор активной деятельности, мотиватор:** *дедлайны – сила, действительно помогают организовать тайм-менеджмент; человек с дедлайном способен работать 24/7 – факт; Это турбокнопка для выживания. Нет дедлайна – нет энергии;* **5) «это определённое место, с которым сталкивается человек»:** *до скорой встречи в стране дедлайнов, юноша; добро пожаловать в мир горящих дедлайнов.* **6) Единичные ассоциации: «это inferнальное существо»:** *дедлайн (это же нечисть, да? дедлайн – это монстр вообще-то, ничего в значении слов не смыслите; дедлайн входит в категорию злых духов.*

Таким образом, разнообразное вербальное присутствие понятия дедлайн в картине мира современного человека позволяет сделать следующие выводы 1) дедлайн уподобляется определённой силе, которая воздействует на психофизиологическое состояние человека: по-особому воспринимается время (это, в теории А. Шюца [14], особое восприятие темпоральности в повседневном переживании и поведении, которому свойственна наивно-естественная установка в отношениях человека со временем, где оно специфическим образом структурировано, привязано к выполнению конкретных жизненных или профессиональных задач во времени трудовых ритмов и сроков, обострено ощущение его потери), ощущается внутренняя «распядость» (стресс), перестраивается мотивационно-потребностная сфера; 2) дедлайн экзистенциален, он включает нас в цикл «выбора – свободы – поступка – ответственности».

Если говорить о студенческой жизни в первый месяц возобновления учебного семестра, то течение времени (или же экзистенция) прежде всего характеризуется относительным спокойствием, даже

безразличием, здесь постепенно и откладываются учебные дела (ещё не «горящие»), во-первых, потому, что есть план (внешний или внутренний, в котором время подконтрольно человеку), во-вторых, будущее нельзя предвидеть и запланировать, поэтому положись на авось и как-нибудь всё разрешится. Противоречивые причины обусловлены и разным отношением ко времени. Затем наступает пограничная ситуация: человек начинает испытывать эмоциональный дискомфорт, уколы совести, возможен стресс; перед ним встаёт выбор – ответить «зову» дедлайна в данный момент, тем самым благополучно разрешив ситуацию, или же по-прежнему игнорировать выполнение срочных дел. За каждым из этих поступков приходит ответственность, но именно второй выбор ложится бременем, который проявляется в комплексе вины, прежде всего вины перед собой (а не только перед лицами или объективными обстоятельствами, поставившими дедлайн), перед собственным «Я», который всегда объективно готов и способен сразу совершить выбор в пользу исполнения намеченного, но не может *собраться* или усилием воли принудить себя к действию.

Возникают вопросы: «Почему сознательное избегание крайних сроков сначала приносит нам моральное удовлетворение? Как воспринимать дедлайн в качестве мотиватора, а не злостного врага человека (в частности, студента)?».

Отвечая на эти вопросы, следует обратиться к другим психосоциальным, антропологическим и культурологическим феноменам, связанным с восприятием и конструированием времени. Дедлайн как своеобразная категория персональной антропологии времени тесно связан с таким психологическим явлением, как прокрастинация – рациональное, упорядоченное откладывание стратегически важного и ценностно значимого ради рутинно-тактически нужного, «горящего по срокам». Она определяется нами вслед за философом Джоном Перри как «искусство, заставляющее ваш недостаток работать на вас <...> умелое упорядочивание задач» [8]. Прокрастинатор – такой человек, «который успевает сделать многое, не делая чего-то другого» [Там же]. Он откладывает насущные дела, чтобы выполнить дела менее значимые, но меньшая значимость не означает их бесполезность, эти задачи могут быть такого же творческого, интеллектуального и духовного характера.

Дедлайн и упорядоченная прокрастинация в конечном счёте способствуют качественному или количественному росту знаний, умений и навыков (т. к. продукт на выходе есть продукт умственных усилий). Это своеобразное программирование своего развития, варианты тайм-и лайф-менеджмента. Они родственны в том, что срочные дела откладываются ради других (тоже срочных, т. к. приоритетность задач охватывает разные сферы рабочей деятельности и досуга).

Концепт «дедлайн» прежде всего связан с концептом «время». В одном из своих значений «время» есть «подходящий, удобный срок, благоприятный момент» [7, с. 103]. «Подходящесть», «удобность», «благоприятность» отражены в таком древнегреческом философском понятии, как *kairos*, означающем благоприятный миг, момент для действий, жизненно важных решений, для удачного выбора, в психотерапии – «это благоприятный случай, когда наступает момент применения избранного средства, но не раньше и не позже» [9, с. 12].

Кайрос содержит большое сочетание случайности: совпадения, стечение обстоятельств, участие богов (для носителей религиозного сознания), судьбы, чего-то другого, трансцендентного по отношению к человеку – всё это зависит не только от тебя, а и от других движущих сил («Эврика!», внезапное духовное прозрение/просветление/озарение/инсайт). Действия, осуществляемые в избранные моменты, «могут основываться не только на знании и житейской мудрости, но и на совершенно неопределённом предчувствии, интуиции <...> в этом и состоит отличие кайроса от рационального времени, когда принимаются решения» [11, с. 84].

Нельзя положиться на *авось*, но можно надеяться на *кайрос*. Всегда есть некое предощущение (которое, конечно, нельзя отследить научными методами) каких-то отрезков на линии времени с запущенным секундомером, выполнение работы в которых будет наилучшим, наихудшим реше-

нием. Не воспользоваться этим временем – значит упустить благоприятный момент. Одна из задач человека ухватить *kairos* ситуации дедлайна: чувствовать этот удачный миг выбора, в котором работа будет выполнена качественно в минимальные сроки: *«Секунду назад на тебя давила тонна заданий, а ты в миг выполняешь идеально»* [2].

Если выстроить контекстную линию времени, с большой долей условности характерную для современного человека, то представится следующая картина (схема): условные обозначения: TL/W – время получения жизненных/трудовых задач, P – прокрастинация, D – дедлайн, K – Kairos – BL/W – P – K – D. Расшифровка: движение от получения задачи и крайнего срока к прокрастинации, а от неё к моменту X, интерпретируемый нами как *kairos*, который в тайм-менеджменте толкуется как «“уместное”, “подходящее” время, удачный момент для совершения каких-либо действий» [1, с. 420]. X может коррелировать и с таким понятием из тайм-менеджмента, как аврал/авральная работа (деятельность в ситуации острой нехватки времени): «многие люди по своему психотипу более склонны к авральной работе, и часто сознательно ставят себя в экстремальные условия (например по срокам), чтобы достичь максимальной эффективности» [1, с. 400].

Говоря об организации трудовой деятельности каждого человека, а также о его тайм- и лайф-менеджменте, мы не можем обойти вниманием такую область культурно-философского знания, как ритмология. Работа и жизнедеятельность в режиме дедлайна, прокрастинации, *kairos* имеет свой ритмический рисунок, т. е. систему взаимосвязанных ритмов (общественных и индивидуальных), функционирующих как единое сложное целое. Так, с ритмологической точки зрения, прокрастинация – «это ускользание из общих коллективных ритмических рисунков» [10, с. 96], возникает она «вследствие несогласованности этого вида ритма с другими ритмами, захватившими сознание индивида благодаря работе иных ритмических машин» [Там же].

Дедлайн же при таком подходе есть такая ритмическая машина, которая предопределяет хронологическую перспективу поведения человека, но предопределяет таким образом, что немедленное следование ему самоощущается в меньшей степени, менее значимо, потому что человек, во-первых, лишается большого пласта времени, который может распределить соответственно своим «горящим» (иначе, чем критические сроки) потребностям, во-вторых, лишает себя испытания/вызова/квеста, сопровождаемых стрессом, фрустрациями, внезапным вдохновением. Пройти – значит «собраться» в нужный момент, значит доказать себе умение эффективно использовать внутренние ресурсы в максимально ограниченное время, а такое умение в современном обществе, где человек находится внутри быстро и постоянно перемещающихся информационных потоков, оказывается важной компетенцией, особенно в сфере профессиональной деятельности.

Однако дедлайн перестаёт быть датой крайнего срока в тот момент, когда задачи решаются сразу и оперативно. Оперативность – его контекстный антоним. Ситуация жизни в дедлайне с точки зрения ритмологии, как нам кажется, является сжатием нормативного ритма и вынесением его за скобки (в математическом смысле) немедленного реагирования.

В обоих случаях (прокрастинация и дедлайн) мы можем говорить о некотором ритмическом конфликте, о рассинхронизации между ритмом внешним и внутренним: «Ритмический разлад вызывается несовпадением предписываемого извне нормативного ритма и ритма индивидуальной жизни, в том числе смыслового ритма жизни индивида...» [10, с. 94]. Дедлайн, прокрастинация – это выпадение из общего, предустановленного хронотопа в пространственно-временной контекст, конструируемый по индивидуальному проекту: Kairos – это не выпадение, а впадение в хронотоп с упорядоченной ритмической структурой, которая согласуется с ладом характера человека (характер в ритмологии – «ритмическая структура устойчивых состояний психики» [Там же, с. 97], при этом расширяя его возможности. Аналогия из массовой культуры: во многих компьютерных играх, например, жанра «файтинг», присутствует отдельная шкала, заполнение которой позволяет применить здесь и сейчас уникальную боевую способность (и здесь два сценария: 1) ожидание, когда эта шкала заполнится; 2) ожидание благоприятного контексте для выполнения действий); или трансфор-

мация тела в некий качественно иной конструкт в экстремальных для героев ситуациях во многих аниме-сериалах и фильмах жанра научной-фантастики с характерными для этого речевыми формулами: «Слияние!» («Гуррен-Лагнан», сценарист Кадзуки Накасима, 2007), «Лунная призма, дай мне силу!» («Сейлор Мун», сценарист Наоко Такэути, 1992–1997), превращения «Могучих рейнджеров». Перечисленные примеры и есть проигрывание сценария «уловление kairos-а». В целом современной массовой культуре в области индустрии компьютерных/мобильных игр и рекламы присущ культ кнопки: набора определённой комбинации букв/чисел, которая позволит приобрести материальный или символический капитал.

Ритмологический подход позволяет по-иному взглянуть и на авось-установку. Сфера эмоционального, рационального, иррационального – практически всё пронизано ритмами. Человек нередко ощущает потребность в ритмизации жизни, особенно в ситуациях разлада между внешним и внутренним, а т. к. он (в данном случае человек русской лингвокультуры) не всегда может собраться (а “собраться” – значит согласовать ритмы), то у него для восстановления гармонии, разрешения негативных ситуаций, возникает желание обратиться к неким надличным силам, которые, как нам видится, являются “бродячими” в макрокосме ритмами (или же элементами/пазлами потенциальной синхронизации), с которыми человек и ждёт встречи/соединения. В таком видении авось – это не только полагание на счастливый случай, судьбу, а «некое объединение с высшими силами при помощи слова (зова, знаний), сулящее исключительно положительный случай» [4, с. 327].

Таким образом, индивидуальный жизненный проект в темпоральном аспекте зависит от хронологических явлений, таких как дедлайн, прокрастинация, кайрос и авось-установка. Как инструменты организации времени они с разной степенью эффективности применяются в тайм-менеджменте и лайф-менеджменте. Существенна разница в их трактовке понятия кайрос: если для первого данный контекст (совокупность внешних и внутренних обстоятельств) может быть предсказан, запланирован то для лайф-менеджмента эта сила неподконтрольная, внезапно возникающая/находимая.

Ритмологический подход к некоторым понятиям позволил выявить генетическую общность, их ритмическую структуру и соотношение с персональной антропологией времени человека.

Литература

1. Архангельский Г.А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы. 2-е изд. М. [и др.]: Питер, 2005.
2. ВКонтакте: [сайт]. URL: <https://vk.com/>.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Козина О.В. Семантика понятий дуальности «случайность–закономерность» в традиционной культуре // Вестник Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 12-1(104). С. 324–328.
5. Красавский Н.А. Эмоциональный концепт «одиночество» в аксиологическом измерении // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2012. № 4(68). С. 72–76.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. А.Н. Баранова и А.В. Морозовой. М.: УРСС, 2004.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: А ТЕМП, 2006.
8. Перри Д. Искусство прокрастинации. Как правильно тянуть время, лоботрясничать и откладывать на завтра. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015.
9. Подорога В. Kairos, критический момент: Актуальное произведение искусства на марше. М.: Изд-во: Грюндриссе, 2013.
10. Ритмология культуры: очерки: моногр. / под ред. Ю.Ю. Ветютнева, А.И. Макарова, Д.Р. Яворского. СПб.: Алетейя, 2012.
11. Чутура И.Р., Йонович В.А. Употребление существительного «мгновение» в творчестве А. Исаковича // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Сер. 3: Философия. 2015. № 1. С. 71–85.
12. Шагалова Е.Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов. М.: Астрель: АСТ, 2011.
13. Шмелёв А.Д. Лексический состав русского языка как отражение «русской души» // Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. / Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 25–39.
14. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.
15. The Question. [Электронный ресурс]. URL: <https://thequestion.ru/questions/117898/chto-takoe-dedlain> (дата обращения: 11.11.2019).

VLADISLAV DASHINSKIY

Volgograd State Socio-Pedagogical University

MAN BETWEEN DEADLINE, COMPLACENCY AND KAIROS

The article deals with the issues of the organization of personal time of a modern person in the philosophic and anthropological, culturological and linguistic aspects. There is revealed the potential of the implementation for the comprehension of the personal time-management of the cultural concepts of deadline, complacency and Kairos as the constant of the world picture of a modern person and the anthropological tools (controlled and uncontrolled) of the designing of personal time. There are identified the interrelations of the concepts.

Key words: *temporality, personal anthropology of time, personal time-management, deadline, complacency, Kairos, procrastination.*

Экономические науки

УДК 332.05

В.Г. ВИНОКУРОВА

(vika.vinokurova01@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОВРЕМЕННАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РОССИИ*

Рассматриваются основные предпосылки и направления формирования современной информационной среды, позволяющей отдельным субъектам экономики своевременно разрабатывать эффективные управленческие решения. Происходит разработка и освоение современных средств сбора и обработки информации в системе развития государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: взаимодействие, Интернет, информационная среда, информационная экономика, модернизация.

Становление общества информационного типа происходит при информационном развитии, которое включает в себя экономическое развитие государства, основанное на внедрении и развитии информационных технологий и среды информационного характера. Под информационной экономикой понимается современный этап развития экономических отношений, при котором преобладает творческий и автоматизированный труд, а также информационные продукты и технологии.

Обеспечение выполнения функции рационального стратегического планирования выступает одним из ключевых императивов трансформации публичного управления. Названная функция заключается в деятельности государственных и муниципальных органов, специализированных управленческих служб, а также соответствующих должностных лиц выполняющих ряд действий, а именно:

1. Обоснованное целеполагание – определение совокупности условий и характеристик, которые необходимо достичь по результатам публично-управленческой деятельности в различных сферах социально-экономических отношений.

2. Прогнозирование – совокупность мероприятий, направленных на разработку научно обоснованных представлений о наиболее вероятных рисках социально-экономического развития, выявление их характеристик, позволяющих принимать адекватные меры их устранения или снижения отрицательного влияния на производство социальных благ и частнопредпринимательские инициативы.

3. Планирование – разработка и реализация приоритетных направлений деятельности органов исполнительной власти, министерств и ведомств под общим руководством Правительства РФ, планов деятельности федеральных органов управления и координации функций структур государственного администрирования в субъектах РФ по формированию условий социально-экономического совершенствования жизни общества.

4. Программирование – разработка и осуществление разнонаправленных государственных и муниципальных программ, направленная на достижение поставленных целей и выявленных приоритетов дальнейшего реформирования основ и структур организации систем производства путем применения различных форм собственности, последующего распределения созданных продуктов и контролем выделенных финансовых средств в рамках государственного и муниципального финансирования.

Это реализуется в отношении оптимизации макроэкономических процессов в масштабе развития Российской Федерации, реформирования и качественного изменения производственно-потребительских процессов в интересах населения отдельных регионов, а также повышения уровня эффективности экономиче-

* Работа выполнена под руководством Кайля Я.Я., доктора экономических наук, профессора кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ских систем муниципалитетов с учетом специфики местных условий ведения частного предпринимательства и использования муниципальной собственности в интересах местного населения [1, с. 11].

Цель реализации государственной программы «Информационное общество» заключается в создании необходимых факторов для повышения качества жизни и работы граждан, что тесно связано с формированием факторов деятельности предприятий и организаций различных форм собственности. Также данная цель состоит в развитии экономического потенциала страны на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий.

При этом, в качестве источников трансформации публичного управления выступают ожидаемые результаты выполнения указанной государственной программы:

1. Формирование системы информационно-телекоммуникационных технологий, способствующих межсекторному взаимодействию между государственными органами управления, гражданами (или выражающих их интересы общественными организациями) и представителями частного бизнеса.

2. Радикальный рост и расширение возможностей почтовой связи с повышением возможностей оказания услуг по пересылке сообщений, документов и предметов. Обеспечение устойчивой пересылки документации между государственными и муниципальными органами, гражданами и различными организациями.

3. Обеспечение дальнейшей производительности труда при сокращении транзакционных издержек за счет стандартизации производственно-потребительских процессов и развития электронно-цифрового поля взаимодействия в экономике.

4. Создание предпосылок для повышения уровня экономической интеграции Российской Федерации в мировое информационное общество, а также формирование эффективного информационного пространства в системе внутренних экономических процессов на территории отдельных субъектов РФ и муниципалитетов.

5. Расширение перечня предоставляемых юридических услуг в электронном виде с целью оказания ускоренной правовой поддержки субъектам экономики.

6. Формирование структурных элементов современной информационно-телекоммуникационной инфраструктуры, обеспечивающей доступность качественных услуг связи и широкополосного доступа к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» большинства населения (95% граждан) [4, с. 54].

7. Укрепление системы кибербезопасности, которая выражается в развитии технологий защиты информационных ресурсов и документов в электронной форме от неправомерного использования.

Современные многофакторные процессы публичного управления в той или иной степени обеспечиваются за счет выполнения определенных мероприятий по таким направлениям государственной программы, выступающими подпрограммами в общем процессе информатизации общественных процессов:

1. Информационно-телекоммуникационная инфраструктура информационного общества и услуги, оказываемые на ее основе.

2. Информационная среда.

3. Безопасность в информационном обществе.

4. Информационное государство [3, с. 255].

Содержание этих подпрограмм формирует оптимальную среду продуктивной реализации функций органов публичного управления по организации партнерства с субъектами частного предпринимательства и общественными организациями.

Приоритетное значение в данной цифровизации имеет реализация подпрограммы «Информационное государство», которая выражается посредством решения следующих задач:

1. Сокращение транзакционных издержек на базе стандартизации процессов, среды государственно-частного взаимодействия при внедрении информационных технологий.

2. Предоставление электронных государственных и муниципальных услуг при осуществлении большинства юридически значимых действий в электронном виде.

3. Использование электронных сервисов на основе цифровых технологий.

4. Создание необходимых нормативно-правовых условий для развития сектора информационно-телекоммуникационных технологий.

5. Реализация мероприятий по созданию и обеспечению функционирования единого информационно-архивного пространства.

Для обеспечения дальнейшего совершенствования такого партнерства необходима реализация ряда мероприятий:

1. Оптимизация государственно-муниципального контроля над реализацией основных действий в целях недопущения неэффективного их выполнения или нарушения сроков с разработкой адекватных мер по решению возникающих проблем.

2. Проводить необходимый мониторинг реализации подпрограмм в системе «Информационного общества» для уточнения и корректировки установленных целевых показателей. Это должно быть связано наличием возможностей пересмотра плановых значений целевых индикаторов, по которым наблюдалось значительное отклонение фактических значений от плановых.

3. Необходимо обеспечить выполнение мероприятий по развитию функционирования интеграционного шлюза общего сегмента России и Интегрированной информационной системы в рамках норм социально-экономического партнерства Евразийского экономического союза. Указанный интеграционный шлюз – это электронное средство обеспечения перехода информации из локальной сети и того или иного органами власти в сеть «Интернет» с последующим переходом в локальную сеть другого офиса (другой структуры управления или частной компании). Тем самым во всех трех электронных линиях может существовать свой протокол передачи данных (т. е. набор соглашений интерфейса логического уровня, которые определяют порядок обмена данными между различными программами) и именно данные шлюзы, стоящие на точках пересечения и взаимодействия сетей преобразуют передаваемые информационные пакеты в соответствии с нужным форматом.

4. Расширить спектр реализуемых функций заинтересованных органов исполнительной власти на федеральном, региональном и местном уровнях с помощью Единого портала государственных и муниципальных услуг (функций) для дальнейшего выполнения действий по поддержанию функционирования личных кабинетов для юридических и физических лиц в целях развития федеральной государственной информационной системы «Единый портал государственных и муниципальных услуг» [2, с. 65].

Цифровые технологии в тесной взаимосвязи с развитием аналитики информационных данных и процессов выступают технологическими средствами реализации инноваций в последующем функционировании структур публичного управления.

Тем самым используется понятие «цифровой императив» – конструктивная основа реализации радикальных технологических изменений с целью модернизации процессов принятия и выполнения государственно-муниципальных решений с оказанием электронных услуг частным лицам.

Указанные цифровые технологии позволяют использовать в деятельности исполнительных органов власти при взаимодействии с представителями частного бизнеса ряд передовых информационных технологий, способных обеспечить дальнейшее преобразование публичного администрирования на цифровой основе.

Таким образом, структура современной экономики информационного типа достаточно сложна. Ее составляющими являются производство и обслуживание информационно-телекоммуникационных систем и различные работы с информационными ресурсами.

Литература

1. Вершинина С.И. Понятие публичной власти и ее взаимодействие с государственным принуждением // Вектор науки Тольяттин. гос. ун-та. Сер.: Юридические науки. 2010. № 1. С. 8–12.
2. Кайль Я.Я., Епинина В.С. Повышение качества жизни населения субъектов РФ как приоритет совершенствования государственного менеджмента // Управление экономическими системами: электрон. науч. журнал. 2013. № 9(57). С. 65. [Электронный ресурс]. URL: <http://uecs.ru/uecs57-572013/item/2327-2013-09-04-06-18-46> (дата обращения: 10.11.2019).
3. Максимчук О.В., Кайль Я.Я., Першина Т.А. [и др.] Методологические аспекты комфортности и энергоэффективности жизнедеятельности на уровне города: кол. моногр. Волгоград: Волгоград. гос. архитек.-строител. ун-т, 2016.
4. Морозова Н.И. Планирование развития территориальных социально-экономических систем по критерию качества жизни населения // Региональная экономика: теория и практика. 2011. № 32(215). С. 52–59.

VIKTORIYA VINOKUROVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**MODERN INFORMATION ENVIRONMENT
OF ECONOMY DEVELOPMENT IN RUSSIA**

The article deals with the background and directions of the development of modern information environment that allow some economy entities to accept the effective management decisions. There is conducted the development of modern means of information collection and data processing in the system of public and municipal administration.

Key words: *interaction, Internet, information environment, information economy, modernization.*

УДК 338.48

М.А. ВОРОНИНА

(melissa.voronina@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТУРИЗМ РОССИЯН В ПОСТСОВЕТСКИХ СТРАНАХ ЗАКАВКАЗЬЯ*

Изучены данные статистики по динамике туристского потока в страны Закавказья туристов РФ.

Названы наиболее востребованные направления и виды туризма в этих странах.

*Проанализированы факторы, влияющие на туристский
поток россиян в страны Закавказья.*

Ключевые слова: Закавказье, постсоветские страны, турпоток, туроператор, туристы.

Отечественные туроператоры на современном этапе отмечают увеличение числа бронирований в страны ближнего зарубежья, в частности, в страны постсоветского пространства [1]. Наиболее востребованным и популярным направлением стали республики Закавказья – Грузия, Армения и Азербайджан, Абхазия, в меньшей степени, Южная Осетия. Изучение увеличения потока туристов из России в эти страны, выявление причин и факторов этого явления является **целью** данного исследования и, вследствие незначительного количества научных работ по данной тематике, представляется **актуальным**. При подготовке работы автор опиралась на труды М.Б. Биржакова, Л.В. Деточенко, Д.К. Исмаева, А.Г. Манакова [1, 2, 3, 4, 5, 6].

По нашему мнению, современное Закавказье получило второе туристическое открытие для России благодаря туристам, которые выбрали данное направление из-за богатства культуры, истории, возможностей пляжного рекреационного туризма. Как дополнительный бонус – известное кавказское гостеприимство и относительно невысокая стоимость отдыха.

Главные плюсы для отечественных туристов при поездках в страны Закавказья – отсутствие визы для россиян и насущная необходимость диверсифицировать список стран приёма туристов из России [2]. Главный минус – малое количество чартерных рейсов в закавказские государства и довольно высокая стоимость авиабилетов.

По данным Пограничной службы ФСБ РФ, турпоток из России в страны постсоветского зарубежья серьезно возрос в 2018 г. по сравнению с 2017 г. – практически до 14 млн поездок [7]. Ситуацию с выездом россиян в страны Закавказья представим на рис. 1.

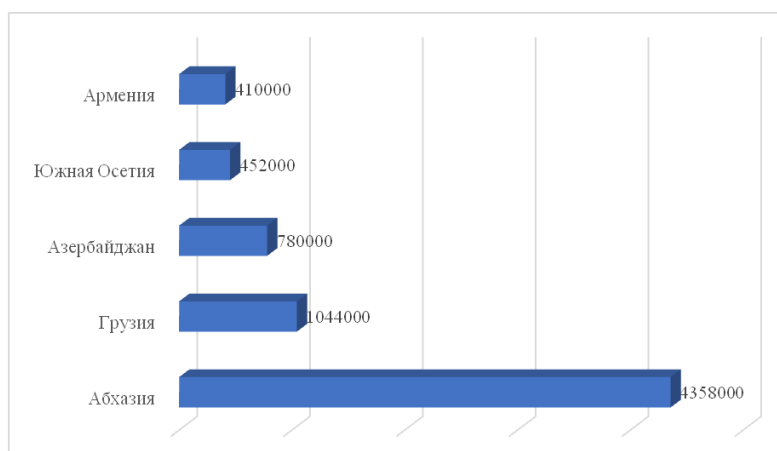


Рис. 1. Число российских туристов, выезжавших в страны Закавказья в 2018 г.

Источник: составлено автором по данным [7].

* Работа выполнена под руководством Деточенко Л.В., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Проанализировав динамику туристского потока из России (см. рис. 2), можем констатировать, что четвертую часть объема турпотока россиян в страны постсоветского пространства составляют туристы из РФ в Грузию, на пятом месте по приёму российских туристов находится Армения и на седьмом месте – Азербайджан. Эти государства Закавказья стали безусловными лидерами по темпам роста числа российских туристов к 2018 г.

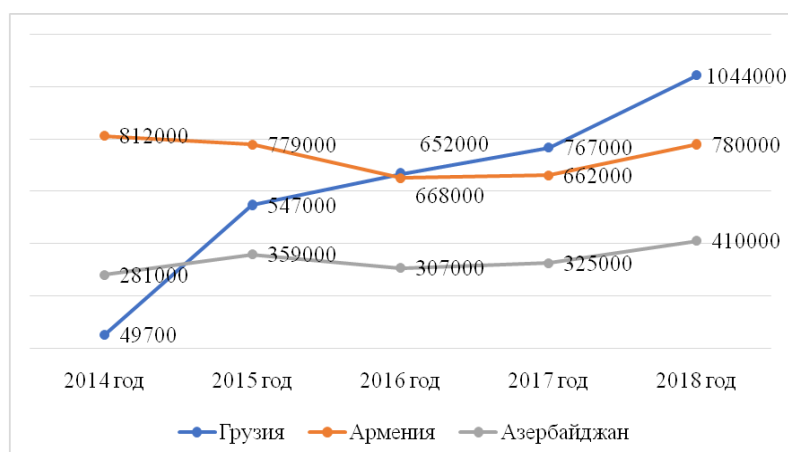


Рис. 2. Динамика численности российских туристов в страны Закавказья [7]

Как демонстрирует рис. 2, в Грузию, по данным погранслужбы РФ, выехало туристов больше на 36,1% в 2018 г. в сравнении с 2017 г. и на 110% больше, чем в 2014 г. Причем из них около 80% – самостоятельные туристы, около 20% – организованные [7].

Наиболее востребованными видами туризма в Грузии для российских туристов является пляжный, экскурсионный, оздоровительный, горнолыжный и гастрономический туризм [3].

Однако, летом 2019 г. авиасообщение РФ и Грузии было прервано из-за антироссийских акций в стране. Российские туроператоры перестали предлагать туры в Грузию после 8 июня 2019 г. по рекомендации правительства. Отметим, что Россия уже приостанавливала полеты в Грузию по политическим причинам: рейсы не выполнялись с 2006 по 2008 г. Тогда россияне летали через третьи страны, в частности, активно использовались пересадки в Украине. В 2019 г. россияне в значительно меньшем количестве, но всё же путешествовали в Грузию, выбирая стыковки не в городах Украины, а в Баку, Ереване, Минске, Астане, Риге, также летели во Владикавказ, Минводы и Пятигорск, чтобы потом добраться наземным транспортом. Кстати, путь от Владикавказа идет по красивой Военно-грузинской дороге, воспетой еще М.Ю. Лермонтовым в «Герое нашего времени».

Азербайджанское направление для российских туристов стало более востребованным на 17,8% в 2018 г. в сравнении в 2017 г. При этом 70% из этих туристов самостоятельно открывают для себя страну, и меньше 30% приходится на организованных туристов.

Что касается наиболее популярных видов туризма в Азербайджан, то это – экскурсионный и гастрономический туризм [4]. Помимо этого, Азербайджан предлагает прекрасные возможности для санаторно-курортного лечения (уникальный курорт Нафталан). Развивается пляжный отдых на Каспии: Абшеронский берег Каспия входит в число наиболее популярных курортных направлений для летнего отдыха российских туристов в странах СНГ [6].

Несмотря на относительно небольшие размеры страны, Азербайджан находится в 8 климатических зонах, поэтому климат здесь серьезно различается, а перепады температур могут составлять от -40° зимой в горах до $+40^{\circ}$ летом в долинах. Лучшее время для посещения страны – период с мая по сентябрь, в это время мало дождей, а сильные осенние ветра еще не начались.

Динамику российского въездного турпотока в Армению можно считать выражено положительно, увеличившейся в 2018 г., в сравнении с 2017 г. на 26,1% [7].

Армения довольно популярное направление для экскурсионного туризма, быстро развивается здесь также горнолыжный и оздоровительный сегменты. Благодаря развитой гостиничной сфере страна может предложить россиянам множество вариантов размещения различного уровня. Турпоток из России растет из-за либерализации въезда в страну россиян (не требуются загранпаспорта). Еще Армения привлекает россиян тем, что в этой стране практически все если не говорят, то понимают русский язык, а это очень важный фактор, это помогает чувствовать себя свободнее, и рейтинг страны повышается. Второй немаловажный фактор, влияющий на восприятие страны – уровень безопасности. В Армении с этим все в порядке, и здесь можно спокойно отдохнуть с семьей.

Природное разнообразие и развитая инфраструктура позволяют Закавказью предложить туристам богатый выбор отдыха на любой вкус и цвет. Пользуются популярностью комбинированные туры с посещением нескольких стран, например, туристы прилетают, например, в Ереван, потом посещают озеро Севан, а затем переезжают из Армении в Грузию и продолжают путешествие по этой стране.

В качестве выводов, можно отметить, что, несмотря на имеющиеся положительные стороны таких туристических направлений, как страны Закавказья, говорить о том, что потенциал этих стран раскрыт полностью, и Закавказье может заменить курорты Турции или Египта, преждевременно. Существует ряд факторов, пока тормозящих развитие международных туристских связей Россия – страны Закавказья:

- сложная экономическая и демографическая ситуация на территориях этих государств [5];
- не всегда спокойная и благоприятствующая россиянам политическая обстановка (пример Грузии);
- именно в этом регионе после распада Советского Союза были вооруженные конфликты, ряд из которых остался неурегулированным (проблема Нагорного Карабаха);
- въезд в страны Закавказья по внутреннему российскому паспорту увеличил нагрузку на пограничные посты, увеличив количество времени, которое туристы проводят в ожидании въезда в страну предполагаемого отдыха [5, 6];
- неполное раскрытие туристического потенциала стран Закавказья – невысокая активность стран этого региона на туристическом рынке РФ, что накладывает отпечаток на появление неких стереотипов об отдыхе в этих странах: многим непонятно, что хорошего они найдут в той или иной постсоветской стране, а многие боятся несуществующих «опасностей»;
- высокой остается стоимость авиаперелета;
- отдых россиян в Армении, Азербайджане и Грузии не всегда бюджетный, в частности, трехдневный организованный экскурсионный тур обходится на сегодня российскому туристу в пределах 30 тыс. руб.;
- отсутствие на курортах Закавказья системы «все включено» как в Египте и Турции;
- не лучшее качество морской воды для пляжного отдыха и в Черном море, и, особенно, в Каспийском.

Тем не менее, страны Закавказья и суверенные, и частично признанные имеют хороший потенциал для приёма туристов из России, и рост российского турпотока будет продолжаться.

Литература

1. Биржаков М.Б., Никифоров В.И. Индустрия туризма: гостеприимство. СПб.: Издательский дом Герда, 2017.
2. Деточенко Л.В. Особенности развития международного туризма на современном этапе // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. № 3(23). С. 74–78. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1369830800.pdf> (дата обращения: 03.02.2018).
3. Деточенко Л.В. Особенности развития туризма в Грузии как отрасли, способствующей экономическому росту страны // Вестник Удмур. ун-та. Сер.: Биология. Науки о земле. 2019. Т. 29. № 2. С. 279–289.
4. Деточенко Л.В. Особенности современного периода туристского взаимодействия России и Азербайджана // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 7(130). С. 199–208.

5. Деточенко Л.В. Проблемы и особенности демографической ситуации в странах постсоветского пространства // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. № 5(32). С. 60–65. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1402484610.pdf> (дата обращения: 06.12.2019).
6. Исмаев Д.К. Организация выездного туризма из РФ. 2-е изд. М.: ООО «Книгодел»: МАТГР, 2017.
7. Официальный сайт Пограничной службы ФСБ РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://ps.fsb.ru/> (дата обращения: 06.12.2019).

MELISSA VORONINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

RUSSIAN TOURISM IN EX-USSR COUNTRIES OF TRANSCAUCASIA

The article deals with the data of the statistics concerning the dynamics of the tourist flow of the Russian tourists to the countries of Transcaucasia. There are identified the most essential directions and the kinds of tourism in these countries. There are analyzed the factors that influence on the tourist flow of the Russians to the countries of Transcaucasia.

Key words: *Transcaucasia, ex-USSR countries, tourist flow, tour operator, tourists.*

УДК 338.467.5

Л.С. ИВАНЧЕНКО

(larisa.ivanchenko.1993@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБСЛУЖИВАНИЯ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ИНДУСТРИИ КРАСОТЫ*

*Анализируется организация процесса обслуживания на предприятиях индустрии красоты.
Описывается применение теории массового обслуживания
на предприятиях индустрии красоты.*

Ключевые слова: *сервис, процесс обслуживания, услуга, предприятие индустрии красоты,
законы обслуживания клиентов, скорость обслуживания.*

XXI век – эпоха больших скоростей и стремительных перемен. Современный динамично развивающийся мир выдвигает новые требования к здоровью, внешнему виду человека, а также к уровню предлагаемого сервиса. Современный уровень жизни открывает новые перспективы для роста сферы услуг. Развитие данной отрасли обусловлено множеством различных факторов. Это и улучшение общего уровня жизни населения и, как следствие, появления средств на оплату различных услуг, и увеличение темпов жизни населения, нехватка времени на самообслуживание и, конечно же, рост потребности в квалифицированной профессиональной услуге. Сфера сервиса оказывает весьма заметное влияние на качество жизни. Индустрия красоты из года в год совершенствует свои услуги. Этому способствует стремительное развитие технологий и потребительского спроса.

Структура российского рынка услуг испытывает существенные изменения, роль сервисных отраслей постоянно возрастает, работа на предприятиях, оказывающих услуги, становится все более престижной, отвечающей требованиям мировых и европейских стандартов [3].

Все сервисные предприятия в процессе создания и функционирования переживают сходные трудности, решают важные проблемы: становление сервисной организации, достижение экономической устойчивости, формирование имиджа и завоевание прочной репутации в конкурентной борьбе на рынке услуг.

Оказание услуг на предприятиях индустрии красоты включает ряд особенностей и зависит от потребностей клиентов. Потребителям необходима услуга, характеристики которой удовлетворяли бы их потребностям и ожиданиям. Система управления предприятий индустрии красоты ориентирована на культуру обслуживания, организационную культуру, на нововведения, мобильность внедрения новых технологий, изобретений, на мотивацию сотрудников. Для предприятий индустрии красоты характерны: ситуационный подход к управлению, адаптация к изменяющимся условиям, гибкость и оперативность реагирования на вновь возникающий спрос [Там же].

Сегодня, в эпоху высоких технологий, качественное обслуживание становится важным как никогда. Чем больше мы сталкиваемся с высокими технологиями, тем больше мы хотим качественного обслуживания.

Отношение между тем, что клиенты чувствуют (восприятие) и что они ожидают (ожидание) может быть определено в простой формуле:

$V=O$. Если клиенты чувствуют, что все соответствует ожиданию, т. е. они удовлетворены, а не подавлены.

$V<O$. Ожидания клиентов выше, чем то, что с ними произошло, они несчастны и расстроены, и обязательно поделятся своим печальным опытом с другими.

$V>O$. Обслуживание превышает ожидания клиентов (они восхищены), и обязательно вернутся к предприятию сервиса, осчастливившему их, снова [Там же].

Однако, несмотря на положительное развитие сферы услуг, потребители услуг сталкиваются с некачественным сервисом.

* Работа выполнена под руководством Селезнева В.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры технологии, экономики образования и сервиса ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Производительность труда на малых и средних предприятиях, по оценке Министерства экономического развития РФ, отстает от уровня развитых стран (США, Японии, стран ЕС) в 2–3 раза [2].

Любое обслуживание требует высококвалифицированных работников, и на подготовку персонала необходимо тратить значительные средства. Нужный тип работника – высококвалифицированный универсал с неординарными психологическими, личностными качествами, т. к. он находится в постоянном контакте с клиентами. Человек в сфере сервиса исполняет тройную роль: специалист-технолог, продавец услуги и часть сервисного продукта непосредственно. Из-за наличия человеческого элемента достичь стабильности в процессе обслуживания становится намного труднее, это усложняет задачу руководителей.

Результаты последних исследований характеризуют рынок индустрии красоты как динамичный, быстро растущий, о чем свидетельствует развитие салонов, студий красоты, центров эстетики и здоровья, клубов и т. д., в которых представлен широкий ассортимент услуг по уходу за волосами, телом, кожей лица и рук. Следовательно, можно констатировать тот факт, что успешность спроса на парикмахерские, косметические и услуги ногтевого сервиса устойчиво «запрограммирована».

В условиях жесткой конкуренции в индустрии красоты самые успешные предприятия делают ставку на сервис, а не на цены. Действительно, конкурентные цены привлекают покупателей, но не постоянных клиентов. Если дать клиентам нечто действительно ценное, например, вежливое, внимательное, заботливое отношение, они с радостью заплатят и придут еще. Если сотрудники предприятия индустрии красоты хорошо относятся к своим клиентам, всегда рады им и прямо дают понять, что ценят их преданность, то рост прибыли закономерен. Говоря о стратегии качественного обслуживания клиентов на предприятиях индустрии красоты необходимо констатировать тот факт, что успех обслуживания определяется в большей степени желанием, а не способностями.

Чтобы соблюдалось это условие профессионального обслуживания сотрудникам необходимо верить в себя, приобретать привычку делать клиентам комплименты (от души), приобретать чувство уверенности (оно часто возникает из знания), проявлять энтузиазм (почаще улыбаться, т. к. невозможно или сложно сказать что-то неприятное тому, кто улыбается, трудно отдалиться мрачными мыслями, когда рядом кто-то улыбается и, наконец, приятно находиться в компании с улыбающимся человеком) [3]. Таким образом, сервис предприятий индустрии красоты – это концентрация всех ресурсов и всех сотрудников предприятия на удовлетворение клиентов.

Представления клиентов о качественном обслуживании сегодня радикально изменились. Оно включает удобное месторасположение, широкий ассортимент, а подчас и конкурентоспособные цены. Однако глубинная природа обслуживания осталась неизменной. Клиенты хотят от сотрудников предприятий индустрии красоты вежливости, знания продукта, помощи и энтузиазма.

Элемент обслуживания есть во всем, что делает каждый сотрудник на предприятии индустрии красоты, потому что в итоге любая деятельность влияет на качество услуги, приобретаемой клиентом. Основными функциями сервиса являются сохранение имеющихся клиентов, привлечение новых клиентов и создание у всех клиентов потребности продолжать сотрудничество с данным предприятием индустрии красоты.

Выделяют следующие задачи качественного процесса обслуживания: поддержание клиентской базы и ее развитие. Если предприятие индустрии красоты реализует стратегию сервиса, то в области обслуживания клиентов она неизменно принимает и реализует на практике так называемые законы обслуживания клиентов. Законы обслуживания клиентов – это своего рода философия, направленная на приверженность идее удовлетворения клиентов.

1. Закон первого впечатления. Как клиент воспринимает сотрудника (мастера салона), так он на него и реагирует. Это просто: у мастера хмурый вид, дурное настроение и неприкрытая враждебность в поведении – значит, он недружелюбная личность и его по возможности следует избегать. Такое впечатление складывается у клиента в течение 20–30 сек.

2. Закон урожая. Ни для кого не секрет: что посеешь, то и пожнешь. Посеешь дружелюбное, вежливое, быстрое и качественное обслуживание – соберется урожай уважения, лояльности и успеха.

3. Второй закон термодинамики. Все, что предоставлено собственной воле, приходит к хаосу или разрушается. Простой пример – дом. Если его не ремонтировать, то через несколько лет он превратится в развалину. Если не стремиться улучшить обслуживание, то оно превратится в серьезную проблему. Для этого необходимо ведение клиентской базы, проводить исследования потребностей и ожиданий клиентов, умение работать с жалобами и возражениями и др. [6].

Будучи невещественными, услуги могут потребляться в больших количествах, но их невозможно складировать, транспортировать, заготовлять впрок. Это свидетельствует о значимости в сфере обслуживания контакта между мастерами и клиентами [5].

Сложность организации процесса обслуживания на предприятиях индустрии красоты обусловлена тем, что по своей сути он является случайным. Таким образом, невозможно заранее предсказать, что будет с процессом в данный конкретный момент времени, можно лишь установить закономерности в характеристиках за длительный период. Клиент, приходя на предприятие индустрии красоты, имеет дело с этим процессом здесь и сейчас, и характеристики обслуживания для него могут значительно отличаться от средних значений [1, с. 206].

С точки зрения клиента время ожидания должно быть, как можно меньше. Чем больше клиентов обращаются за обслуживанием, тем дольше им придется ждать в очереди. Чем быстрее проходит обслуживание, тем меньше время ожидания. Скорость обслуживания зависит от времени, которое на него требуется, и от количества обслуживающих сотрудников. Это три фактора, определяющих время ожидания [Там же, с. 206].

Количество клиентов, обращающихся за обслуживанием на предприятия индустрии красоты, не имеет прямой зависимости от организации самого процесса. Скорость поступления клиентов следует рассматривать как внешнюю заданную величину, и остальные параметры должны под нее подстраиваться.

Скорость обслуживания является внутренним параметром процесса обслуживания, при необходимости на нее можно оказывать влияние [Там же, с. 208].

Количество сотрудников, обслуживающих клиентов, является самым точно и легко измеряемым параметром в процессе обслуживания. Чем больше сотрудников работает с клиентами, тем меньше клиентам приходится ждать в очереди [Там же, с. 208].

Совокупное влияние трех факторов приводит к одной из следующих ситуаций. Во-первых, процесс обслуживания может происходить в перегруженном режиме. Это произойдет, если скорость поступления клиентов намного выше скорости их обслуживания. Во-вторых, процесс обслуживания может происходить в нормальном режиме, когда скорость поступления клиентов примерно соответствует возможностям предприятия индустрии красоты. В-третьих, процесс обслуживания на предприятиях индустрии красоты может происходить в недогруженном режиме, когда скорость поступления клиентов намного ниже скорости их обслуживания. В результате время ожидания в очереди мало или очередь совсем отсутствует [Там же, с. 211].

При попытке количественно выразить зависимости между параметрами процесса обслуживания обратимся к экономико-математическому аппарату, а именно к теории массового обслуживания.

Сложность в практическом применении теории массового обслуживания на предприятиях индустрии красоты заключается в том, что для расчетов необходимы вышеуказанные три параметра. И если число обслуживающих сотрудников легко поддается контролю, то для отслеживания скорости поступления и обслуживания клиентов нужны дополнительные меры организации процесса [4].

Введем следующие обозначения: n – число обслуживающих сотрудников; λ – среднее количество клиентов, приходящих за единицу времени; t_s – среднее время обслуживания одного клиента; μ – среднее количество клиентов, обслуженных одним сотрудником за единицу времени, причем $\mu = 1/t_s$. Тогда управляемыми параметрами будут n , t_s и μ , а параметр λ не поддается контролю, т. к. определяется вне процесса обслуживания.

Пусть входящий и исходящий потоки клиентов можно считать марковскими с интенсивностями λ и μ соответственно. Ограничения на количество мест для ожидающих клиентов отсутствуют. Тогда

да можно использовать теоретические результаты для многоканальной системы массового обслуживания (M/M/n): (FIFO/∞/∞) [1, с. 256].

В каком случае система будет работать в перегруженном режиме? Расчет параметров работы возможен только при $\lambda < \mu n$, в противном случае система не справляется с предложенной нагрузкой, и длина очереди неограниченно увеличивается. Чем ближе λ к μn , тем быстрее ухудшаются показатели работы системы. Поэтому под режимом перегрузки будем понимать ситуацию, в которой $0 < \mu n - \lambda < \delta$, где δ – малое положительное число [Там же, с. 257].

В таком случае у нас два пути решения проблемы: увеличить n и/или уменьшить μ . Это требует значительных усилий и финансовых затрат, поэтому проанализируем, какой вариант даст наибольший эффект [Там же, с. 257].

Найдем, как повлияет изменение данных параметров на характеристики пребывания клиента в очереди. Среднее время ожидания клиента в очереди, если он сразу не попал на обслуживание, находится по формуле: $W = 1/(\mu n - \lambda)$ [1, с. 258].

Тогда увеличение n на единицу приведет к уменьшению W на $\mu(\mu n - \lambda + \mu)$ 100%. Для расчета влияния изменения μ воспользуемся понятием эластичности. Соответствующие расчеты показывают, что при увеличении μ на один процент, W уменьшается на $\mu(\mu n - \lambda)$ процентов. Сравнение этих величин приводит к выводу, что влияние изменения n на среднее время ожидания сильнее, чем влияние μ при прочих равных условиях [Там же, с. 258].

Далее рассмотрим, как изменение μ и n отразится на вероятности того, что клиент будет ждать в очереди дольше, чем допустимое время T . Эта вероятность определяется формулой: $P_1 = E_{2,n}(\lambda/\mu) e^{-(n-\lambda/\mu)\mu T}$, где $E_{2,n}(\lambda/\mu)$ – вторая формула Эрланга [Там же, с. 258].

Пусть количество сотрудников $n = 8$, среднее время обслуживания одного клиента 3 минуты, тогда $\mu = 1/3 = 0,3333$. Определим λ , при которых процесс обслуживания будет происходить в режиме перегрузки: $0 < 8 \cdot 0,3333 - \lambda < 0,1$. Рассчитаем, как изменятся характеристики ожидания, если увеличить количество сотрудников на одного, а μ увеличим на 1%, что приблизительно соответствует снижению среднего времени обслуживания на 1% [Там же, с. 259].

Как следует из табл. 1 и табл. 2, увеличение только μ на 1% не дает значимого улучшения, а увеличение n на 1 в разы улучшает ситуацию [Там же, с. 259].

Таблица 1

Характеристики ожидания при $\lambda=2,6$ и $\lambda=2,65$

n	8	9	8	9	8	9	8	9
μ	0,3333	0,3333	0,3367	0,3367	0,3333	0,3333	0,3367	0,3367
λ	2,6	2,6	2,6	2,6	2,65	2,65	2,65	2,65
$E_{2,n}(\lambda/\mu)$	0,9205	0,5933	0,8906	0,571	0,9798	0,638	0,9484	0,6143
P10	0,4726	0,11	0,3502	0,0008	0,83	0,19	0,615	0,014
W	15	2,5	10,7	2,33	60	2,85	23,1	2,63

Таблица 2

Изменение относительно базового варианта

n	9	8	9	9	8	9
μ	0,3333	0,3333	0,3367	0,3333	0,3333	0,3367
λ	2,6	2,6	2,6	2,65	2,65	2,65
E 2, n (λ/μ)	–36%	–3%	–38%	–35%	–3%	–37%
P10	–97%	–26%	–98%	–97%	–26%	–98%
W	–83%	–28%	–84%	–95%	–62%	–96%

В результате проведенных расчетов получаем, что при заданных условиях небольшое увеличение скорости обслуживания клиентов не даст большого эффекта. Гораздо эффективнее будет просто увеличить количество обслуживающих сотрудников.

Теперь предположим, что имеется возможность значительного снижения среднего времени обслуживания на предприятиях индустрии красоты. Проведем аналогичные расчеты при условии, что мы можем на 10% уменьшить t_s (до 2,7 мин.) [1, с. 261].

Из табл. 3. видно, что эффект от снижения среднего времени обслуживания на 10 процентов примерно такой же, как от увеличения количества обслуживающих сотрудников на единицу [Там же].

Таблица 3

Характеристики ожидания при снижении t_s на 10%

n	8	8	8	8
μ	0,3333	0,3704	0,3333	0,3704
λ	2,6	2,6	2,65	2,65
$E_{2,n}(\lambda/\mu)$	0,9205	0,6418(-30%)	0,9798	0,6863(-30%)
P10	0,4726	0,017(-96%)	0,83	0,03(-96%)
W	15	2,76(-82%)	60	3,2(-95%)

Попытка снизить время ожидания клиентов в очереди только за счет увеличения скорости обслуживания даст незначительное улучшение по сравнению с увеличением количества обслуживающих сотрудников, если система работает в режиме перегрузки.

Подводя итоги, можно констатировать, что сегодня сервис – это стратегия столь же мощная, как и профессиональный маркетинг, и столь же эффективная, как и высококачественный продукт. Ориентация предприятия индустрии красоты на применение теории массового обслуживания способствует повышению эффективности деятельности предприятия и повышению его конкурентоспособности.

Литература

1. Клейнрок Л. Теория массового обслуживания / пер. с англ. И.И. Грушко. М.: Машиностроение, 1979.
2. Лебедева Л.Н. Инновационные возможности развития малого и среднего бизнеса в России // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2017. № 4(15.2). С. 90–94. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1502990184.pdf> (дата обращения: 12.12.2018).
3. Лустина Т.Н. Стратегия сервиса как фактор повышения эффективности деятельности предприятий индустрии красоты. // СЕРВИС PLUS. 2009. № 4. С. 50–54.
4. Мартыненко Ю.В. Построение показателей операционной эффективности на основе теории массового обслуживания // Воронежский государственный университет: [сайт]. URL: <https://meps.econ.vsu.ru/meps/article/view/27> (дата обращения: 12.12.2018).
5. Трухачев А.В., Таранова И.В. Процесс обслуживания потребителей // Финансовый эксперт: [сайт]. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.finexg.ru/process-obluzhivaniya-potrebitelaj/> (дата обращения: 12.12.2018).
6. Шоул Д. Первокласный сервис как конкурентное преимущество. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006.

LARISA IVANCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ORGANIZATION OF SERVICE PROCESS IN BEAUTY INDUSTRY

The article deals with the organization of the service process in the business of beauty industry. There is described the implementation of the theory of mass service in the business of beauty industry.

Key words: *service, service operation, business of beauty industry, rules of clients' service, speed of service.*