



*Дата выхода: 27.06.2019 г.*

# **Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»**

**№ 4(27.1) 2019**

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

**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**

- КАЛЯКИНА Е.Н. Изучение зависимости свойств внимания от типа высшей нервной деятельности студентов ВГСПУ разных профилей обучения .....6

---



---

### **Географические науки**

- ДЕДОВА И.С., ШЕВЧЕНКО Е.В. Особенности ПТК северной части Волго-Ахтубинской поймы .....11

---



---

### **Исторические науки**

- АРТАМОНОВ А.А. Ф. Паулюс перед дилеммой прорыва немецких частей из Сталинградского котла ..... 15
- КАЗАКЕВИЧ О.А. «Я надеюсь умереть на своем посту – на улице или в тюрьме...»: к 100-летию со дня убийства Р. Люксембург и К. Либкнехта ..... 20
- КОЗИНСКАЯ М.Е. Анна Паларчик о пребывании в концлагере Освенцим (на основе устных и письменных источников) .....23

---



---

### **Ландшафтный дизайн**

- КОМИССАРОВА В.В. Организация монохромного сада ..... 27
- ТЮСИНА М.В. Декоративные качества крон деревьев .....31

---



---

### **Лингвистика**

- ВИНИЦКАЯ А.В. Эвфемизмы в языке современных немецких СМИ ..... 35

ДМИТРИЕВА А.М. Способы словообразования разговорных номинаций мужчин в немецком языке . . . . .	40
РОДИНА Е.Ю. Использование анафоры, антитезы и сравнения как стилистического приема в немецком рекламном тексте . . . . .	43
ШЕВЧЕНКО Н.А. Реализация категории выразительности в современном медиатексте (на материале французских СМИ) . . . . .	47



### **Методика преподавания учебных дисциплин**

БЕРКАЛИЕВА Г.Ю. Анимация как эффективный метод формирования познавательного интереса к чтению произведений Н.Н. Носова . . . . .	52
ГЕВОРКЯН В.С. Элективная дифференциация в правовом обучении . . . . .	56
ГОРНОВА М.В. Эстетическое воспитание подростков на уроках географии в средней школе . . . . .	59
МАКОВА Н.А. Освоение хореографических элементов детьми дошкольного возраста с разным уровнем развития праксиса . . . . .	64
ОНИЩЕНКО М.В. Особенности развития воображения учащихся на уроках изобразительного искусства . . . . .	68
ПОЛЯКОВА А.Л. Уроки изобразительного искусства как средство развития коммуникативных способностей у младших подростков в процессе коллективной работы . . . . .	71
РОЗАНОВ А.С. Методика организации и проведения подвижных игр на уроках физической культуры в начальной школе . . . . .	75
СМЕТАНА К.А., ДАЯНОВА М.А. Особенности применения технического принципа изоляции при обучении хип-хоп танцу . . . . .	79



### **Педагогические науки**

ВАЛИЕВА Т.Э. Патриотическое воспитание подростков в учебно-воспитательном процессе школы . . . . .	83
ДОРОЖКИНА Е.С. Качество учебно-методического обеспечения как объект оценки преподавания русского языка в основной школе . . . . .	88
ЛАДЫГИН А.М. Мониторинг качества образования безработной молодежи . . . . .	92

СУХАРЕВСКАЯ И.А. Роль личности тьютора в процессе сопровождения детей дошкольного возраста .....	96
---	----



### **Политические науки**

ЛЕГУСОВА О.А. Факторы, определяющие формирование внешнеполитической концепции КНР .....	100
--	-----



### **Право**

ГЕВОРКЯН В.С. Личностные характеристики несовершеннолетних преступниц: факторы влияния и меры по их минимизации .....	103
--	-----

ИВАНОВА В.Б. Усыновление иностранцами детей-граждан Российской Федерации .....	107
---	-----



### **Психологические науки**

НИКОЛАЕВА Л.Н. Влияние теоретического мышления студентов на эффективность решения задач по физике .....	110
--	-----

САМАРАЙ Е.П. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления подростковой девиации .....	114
--	-----



### **Туризм**

ОЗЕРИНА И.А. Туристско-рекреационный потенциал Калачевского района Волгоградской области .....	118
---	-----



### **Филология**

ГРИЦАЕНКО А.В. Нетривиальные коммуникативные намерения в ходе использования психологической аргументации (на материале произведений Б. Акунина) .....	123
--	-----

СЕМИКИНА К.А. Образ ребенка в рассказах В.Г. Распутина «Нежданно-негаданно» и Б.П. Екимова «Не надо плакать...» .....	127
--	-----

ТРУШНИКОВА В.Н. Функции разговорно-бытовых фразеологизмов в рассказах Бориса Акунина . . . . .	131
ЧЕРНОВА Л.И. Языковые и стилистические особенности романа П. Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы» . . . . .	134
ШАРИПОВА А.Д. Оценочный оксюморон как стилистическая фигура . . . . .	138



#### **Экономические науки**

СЕЛИВЕРСТОВА А.И., КАЙЛЬ Я.Я. Ретроспективный анализ основных направлений предпринимательской деятельности в сфере образования на региональном уровне . . . . .	142
СЕЛИВЕРСТОВА А.И., КАЙЛЬ Я.Я. Региональная специфика организации предпринимательской деятельности в образовательных организациях высшего образования на уровне субъекта РФ . . . . .	146
ХУДАЙКУЛИЕВА А.Д. Основные тенденции и направления взаимодействия Туркменистана и России в торгово-экономической сфере на современном этапе . . . . .	149

## Биологические науки

УДК 572

**Е.Н. КАЛЯКИНА**

(liza.kalyakina.2000@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ИЗУЧЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ОТ ТИПА ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВГСПУ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ\***

*Проведено исследование зависимости различных свойств внимания от типа высшей нервной деятельности студентов различных профилей обучения Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Выявлены достоверные отличия значений всех свойств внимания студентов профиля «Физическая культура» с «безудержным» и «инертным» типом ВНД.*

**Ключевые слова:** внимание, переключение внимания, концентрация внимания, высшая нервная деятельность, тип нервной системы.

Учебная деятельность является основной деятельностью для студентов высших учебных заведений, т. к. обеспечивает развитие когнитивной сферы человека.

Хорошо развитое внимание является важным условием, как для успешного обучения, так и для любой другой деятельности. Одной из основных особенностей внимания является то, что его нельзя рассматривать в качестве самостоятельного психического процесса. Внимание включено практически во все психические процессы, в том числе, и памяти, т. к. оно обеспечивает селективность в выборе информации.

Исследование проблемы внимания давно вызывало интерес ученых, таких как Д.Е. Бродбент, Н.Н. Ланге, А.А. Ухтомский [8, 9, 11]. В настоящее время также активно ведется изучение психофизиологии внимания [1, с. 24–31; 2; 3, с. 26–36]. Однако, несмотря на значительное количество работ в этой области, проблема внимания не становится менее актуальной, так оно является важным и необходимым условием эффективности всех видов деятельности человека, в том числе и учебной.

Внимание – состояние активного бодрствования, характеризующееся готовностью ответить на стимул и выражающееся в направленности психической деятельности на определенный объект. Оно выступает неотъемлемой стороной познавательных процессов, обеспечивая успешную и четкую работу нашего сознания.

Такие свойства внимания, как концентрация, устойчивость, переключение, напрямую зависят от типа нервной системы человека [2]. Типам нервной системы соответствуют характерные особенности всей нервной организации индивида. Тип высшей нервной деятельности можно рассматривать как интегративный показатель генетически обусловленных признаков, который определяет физические и психические возможности человека. Важный вклад в исследование типа нервной системы внес И.П. Павлов [6], а также современные ученые: В.Д. Небылицин, Б.М. Теплов. В своих исследованиях они отмечают связь внимания с типом ВНД [5].

Целью нашей работы явилось изучение зависимости свойств внимания от типа высшей нервной деятельности студентов разных профилей обучения.

Исследования проводились в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) на базе кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин. Всего было обследовано 120 студентов 1 и 2 курса факультета естественнонаучного обра-

\* Работа выполнена под руководством Марининой М.Г., кандидата педагогических наук, доцента кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

зования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности (пол женский и мужской). Средний возраст студентов – 17–19 лет. Исследование проводилось в первой половине дня.

Для измерения концентрации внимания применялись таблицы Шульте [4], а переключения внимания красно-черные таблицы Шульте-Платонова [Там же]. Для исследования типов высшей нервной деятельности использовалась методика, получившая название «Характеристика типа высшей нервной деятельности по анамнестической схеме» [Там же]. Для определения достоверности полученных данных проводилась статистическая обработка результатов исследования с вычислением средней арифметической, ошибки средней арифметической, среднего квадратического отклонения, критерия Стьюдента, с последующим определением уровня вероятности различий.

В результате проведенных исследований у студентов естественнонаучного профиля обучения было выявлено 23,8% обладающих безудержным, 33,3% живым, 7,9% инертным и 34,9 % слабым типом высшей нервной деятельности.

Среди студентов профиля «Физическая культура» обнаружено 6,25% представителей безудержного, 71,8% живого, 6,25% инертного и 15,6% слабого типов высшей нервной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение студентов профилей  
«Естественнонаучный» и «Физическая культура» по типам ВНД (%)**

Профили обучения	Типы ВНД			
	Безудержный	Живой	Инертный	Слабый
Естественнонаучный	23,8	33,3	7,9	34,9
Физическая культура	6,25	71,8	6,25	15,6

Подавляющее большинство студентов профиля «Физическая культура» обладает сильным типом нервной системы, которая позволяет им справляться с нагрузками и стрессами во время тренировок и соревнований, что подтверждают исследования [4; 5, с. 116–118].

В результате проведенных исследований были выявлены достоверно высокие значения концентрации внимания у студентов естественнонаучного профиля, чем у представителей профиля «Физическая культура» ( $36,22 \pm 0,88$  и  $40,2 \pm 1,49$  соответственно) ( $P < 0,05$ ). Что касается переключения внимания, то показатели оказались практически одинаковыми у обоих профилей ( $91,86 \pm 4,74$  и  $89,07 \pm 3,75$  соответственно) (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели свойств внимания студентов  
профилей «Естественнонаучный» и «Физическая культура»**

Профиль обучения	Виды внимания	
	Концентрация внимания (сек.) $M \pm m$	Переключение внимания (сек.) $M \pm m$
Естественнонаучный	$36,22 \pm 0,88$	$91,86 \pm 4,74$
Физическая культура	$40,2 \pm 1,49^*$	$89,07 \pm 3,75$

Примечание. \* ( $P < 0,05$ )

Анализ показателей свойств внимания студентов с «живым» типом высшей нервной деятельности показал, что значения как концентрации, так переключения внимания выше у представителей естественнонаучного профиля обучения ( $34,45 \pm 1,27$  и  $38,58 \pm 1,93$ ;  $86,57 \pm 4,25$  и  $89,22 \pm 4,62$  соответственно), чем «Физическая культура». Достоверных различий не обнаружено (см. табл. 3 на с. 8).



Таблица 3

**Показатели свойств внимания студентов профилей «Естественнонаучный»  
и «Физическая культура» с «живым» типом высшей нервной деятельности**

Профиль обучения	Виды внимания	
	Концентрация внимания (сек.) $M \pm m$	Переключение внимания (сек.) $M \pm m$
Естественнонаучный	34,45±1,27	86,57±4,25
Физическая культура	38,58±1,93	89,22±4,62

У студентов с «безудержным» типом высшей нервной деятельности показатели концентрации внимания оказались практически одинаковыми у обоих профилей обучения (33,93±1,58 и 33,00±1,85), а переключение внимания достоверно выше у представителей профиля «Физическая культура» (68,70±3,31 и 81,75±4,72 соответственно) (табл. 4).

Таблица 4

**Показатели свойств внимания студентов профилей «Естественнонаучный»  
и «Физическая культура» с «безудержным» типом высшей нервной деятельности**

Профиль обучения	Виды внимания	
	Концентрация внимания (сек.) $M \pm m$	Переключение внимания (сек.) $M \pm m$
Естественнонаучный	33,93±1,58	81,75±4,72
Физическая культура	33,00±1,85	68,70±3,31*

**Примечание.** \*( $P < 0,05$ )

Полученные нами показатели свойств внимания студентов естественнонаучного профиля обучения и профиля «Физическая культура» с «инертным» типом высшей нервной деятельности имеют достоверные различия как концентрации внимания (37,26±2,01 и 44,90±2,46), так и переключения (88,98±3,31 и 103,80±5,56 соответственно) (табл. 5).

Таблица 5

**Показатели свойств внимания студентов профилей «Естественнонаучный»  
и «Физическая культура» с «инертным» типом высшей нервной деятельности**

Профиль обучения	Виды внимания	
	Концентрация внимания (сек.) $M \pm m$	Переключение внимания (сек.) $M \pm m$
Естественнонаучный	37,26±2,01	88,98±3,31
Физическая культура	44,90±2,46*	103,80±5,56*

**Примечание.** \*( $P < 0,05$ )

Анализ показателей свойств внимания лиц со «слабым» типом высшей нервной деятельности не выявил достоверных различий, так значения оказались практически одинаковыми. Концентрация внимания составила 39,58±1,74 у представителей естественнонаучного профиля обучения и 40,60±2,64 у студентов профиля «Физическая культура; переключение внимания 99,78±5,51 и 101,80±5,59 соответственно (см. табл. 6 на с. 9).



Таблица 6

**Показатели свойств внимания студентов профилей «Естественнонаучный»  
и «Физическая культура» со «слабым» типом высшей нервной деятельности**

Профиль обучения	Виды внимания	
	Концентрация внимания (сек.) $M \pm m$	Переключение внимания (сек.) $M \pm m$
Естественнонаучный	39,58±1,74	99,78±5,51
Физическая культура	40,60±2,64	101,80±5,59

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Среди студентов «естественнонаучного» профиля обучения выявлены все четыре типа высшей нервной деятельности с преобладанием «живого» (33,3%) и «слабого» (34,9 %). «Безудержный» и «инертный» типы ВНД представлены в меньшем количестве. Среди студентов профиля «Физическая культура» преобладают представители «живого» типа ВНД (71,8%). Остальные типы представлены в незначительном числе.

2. Сравнительный анализ свойств внимания выявил, что значения переключения внимания обоих профилей имеют практически одинаковые значения, показатели концентрации внимания достоверно выше у студентов естественнонаучного профиля ( $P < 0,05$ ).

3. У студентов естественнонаучного профиля с «инертным» типом ВНД выявлены достоверные различия всех свойств внимания ( $P < 0,05$ ). Для представителей «живого» и «слабого» типов высшей нервной деятельности достоверных различий показателей свойств внимания не выявлено. У лиц с «безудержным» типом ВНД профиля «Физическая культура» достоверно высокие значения переключения внимания ( $P < 0,05$ ).

Таким образом, показатели свойств внимания имеют непосредственную зависимость у представителей «инертного» и «безудержного» типа ВНД.

### Литература

1. Лебедева И.С., Семенова Н.А., Петрайкин А.В. [и др.] Электроэнцефалограмма, вызванные потенциалы в условиях избирательного внимания и уровень ряда метаболитов в префронтальной коре головного мозга // Физиология человека. 2010. Т. 36. № 6. С. 24–31.
2. Маринина М.Г. Изучение свойств внимания учащихся с различными типами высшей нервной деятельности, имеющих нарушения психического здоровья // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2015. № 6(40). С. 61–63. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1441606908.pdf> (дата обращения: 02.04.2019).
3. Мачинская Р.И. Функциональное созревание мозга и формирование нейрофизиологических механизмов избирательного произвольного внимания у детей младшего школьного возраста // Физиология человека. 2006. Т. 32. № 1. С. 26–36.
4. Методическое руководство к лабораторным занятиям по возрастной анатомии, физиологии и гигиене человека. / Л.И. Алешина [и др]. Волгоград: Перемена, 2005.
5. Небылицин В.Д., Теплов Б.М. Экспериментальное изучение свойств нервной системы у человека // Журнал высшей нервной деятельности. 1963. Т. XIII. Вып. 5. С. 789–797.
6. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных. М.: Наука, 1973.
7. Психология внимания // Хрестоматия по психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: 2001. С. 381–394.
8. Психология спортивной деятельности / под ред. Жарова П.А. Казань: Казанский университет. 1985.
9. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб. и др.: Питер, 2002.
10. Федорова О.В. Фомина Е.Н., Козак А.А. Изучение типологических особенностей спортсменов разной специализации // Физическое воспитание студентов. 2010. № 2. С. 116–118.
11. Broadbent D.E. Perception and communication. London: Pergamon Press, 1958.

**ELIZAVETA KALYAKINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**STUDYING OF DEPENDENCE OF ATTENTION'S FEATURES ON THE TYPE OF HIGHER  
NERVOUS ACTIVITY OF STUDENTS OF DIFFERENT EDUCATIONAL  
PROGRAM SPECIALIZATION IN VOLGOGRAD STATE  
SOCIO-PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*The article deals with the research of the dependence of different attention's features on the type of nervous system of the students of different educational program specialization in Volgograd State Socio-Pedagogical University. There are revealed the significant differences of all attention's features of the students of the educational program specialization "Physical Education" with impetuous and inactive types of higher nervous activity.*

**Key words:** *attention, refocusing, attention focusing, higher nervous activity, type of nervous system.*

## Географические науки

УДК 502.52

**И.С. ДЕДОВА, Е.В. ШЕВЧЕНКО**

(itrofimova@yandex.ru, elizaveta\_shevchenko\_97@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### ОСОБЕННОСТИ ПТК СЕВЕРНОЙ ЧАСТИ ВОЛГО-АХТУБИНСКОЙ ПОЙМЫ

*Выделены геолого-геоморфологические факторы дифференциации ландшафтов Волго-Ахтубинской поймы. Описаны почвенные профили и растительные сообщества. Итогом стало выделение ПТК Волго-Ахтубинской поймы в направлении г. Ленинск – пос. Горная Поляна, носящих, как правило, статус урочищ.*

Ключевые слова: ландшафт, рельеф, почвенно-растительный покров, геоморфологические элементы, урочища.

Актуальность исследования заключается в том, что Волго-Ахтубинская пойма является уникальным уголком природы, сохранившим своё естественное состояние на территории Волгоградской области. Пойма представляет собой обширную гидрогенную равнину голоценового возраста. Ландшафт Волго-Ахтубинской поймы интразональный, его контрастность и уникальность особенно заметны на фоне окружающих полупустынных зональных ландшафтов. Этот пойменно-лесной «коридор» образовали две реки – Волга и Ахтуба (рукав Волги) в результате расхождения в разные стороны. Именно литология пород, отдельные формы мезорельефа, современная русловая динамика создают всю пестроту ландшафтного ряда поймы, определяют уникальность её природных черт, разнообразие почвенно-биотических и гидрологических условий [2].

Ландшафтные особенности Волго-Ахтубинской поймы являются ключевым показателем её биологического разнообразия, отображают особенности эволюции в условиях пойменного режима, в междуречье двух речных систем – Волги и Ахтубы. Ещё в 50-е годы XX в. ритмика ландшафтов отмечалась в трудах ученых Московского государственного университета [Там же].

Ширина Волго-Ахтубинской поймы составляет от 20 до 30 км. Гидродинамическое взаимодействие Волги и Ахтубы привело к формированию сложной гидрологической сети. Среди многочисленных и разнообразных водных объектов бассейна принято различать: рукава, протоки (потяжины), ерики, озёра, старицы ильмени, пруды, водно-болотные угодья с абсолютными отметками уреза воды -8...-10 м.

Сформировала пойму огромная масса текущей воды. Известно, что годовой сток Волги достигает 250 тыс. куб. м, средний ежесекундный расход – 8 тыс. куб. м/с. Следует отметить, что лесолуговые ландшафты сформированы до зарегулирования Волги. Максимальные уровни половодий достигали над меженным уровнем 8–9 м, при этом 90% поймы (например, в 1926 г.) были затоплены поймой водой. Половодье длилось 1,5–2 месяца, и после схода «поймы» воды происходило полное облесение дубрав и других лиственных пород, восстановление лугов. Характерными древесными породами в пойме являются тополь, ветла, осина, дуб. При этом дубравы в приволгоградской части поймы имеют крайнее юго-восточное развитие. Дальше, вниз по течению, их нет [3].

На территории Волго-Ахтубинской поймы ведущим фактором в формировании её рельефа являются волжские паводковые воды. Они создают большое разнообразие режимов водного потока. Здесь, наряду с условиями аккумуляции, протекают процессы размыва пойменного аллювия. Геологическое строение поймы характеризуется дифференциацией современных аллювиальных отложений. Выделяются фации прирусловой поймы, пойменных озёр и еричных понижений, отличающиеся сортированностью частиц и механическим составом. Русловые отложения Волги и Ахтубы детально исследованы

В.А. Брылёвым (2006 г.) [1], В.Н. Коротаевым, В.В. Ивановым (2011 г.) [6], а также нами в ранее опубликованном исследовании [4]. При этом установлено, что на современном этапе пойменно-русовой морфодинамики формируются мелко- и среднезернистые песчаные отложения. В этих породах преобладают фракции 0,5–0,25 мм (29,42% – берег р. Волги у г. Краснослободска; 46,82% – иловые площадки о-ва Голодный; 81,76% – левый берег протоки Воложка Куропатка) и 0,25–0,1% (68,92% – берег р. Волги и г. Краснослободска; 79,11% – Воложка Куропатка; 46,82% – иловые площадки о-ва Голодный; 67,27% – р. Ахтуба, пос. Средняя Ахтуба). Необходимо отметить, что отложения прирусловой поймы р. Волги отличаются от таковых у р. Ахтубы крупностью частиц и сортированностью материала. В благоприятных условиях при постепенном отступании русла прирусловая пойма может увеличивать свою площадь за счет формирования низинной песчаной равнины, которая заселяется растительностью [Там же].

Почвенно-растительные особенности Волго-Ахтубинской поймы характеризуются сочетанием биотопов лугов, часть из которых относится к влажным и сырым, и лесов. Луга отличаются обилием влаголюбивых трав и относительной разреженностью травостоя. Отдельные территории отличаются заболоченностью, а потому для них типичны такие виды, как тростник южный, осока болотная, сусак зонтичный и т. д. В конце XX в. в связи с зарегулированностью стока Волги отмечалось исчезновение из травостоя влажных и сырых лугов низкой поймы водного папоротника марсилии [7].

На территории Волго-Ахтубинской поймы ведущим фактором в формировании ее рельефа являются волжские паводковые воды, создающие большое разнообразие режимов водного потока. Здесь наряду с условиями аккумуляции протекают процессы размыва пойменного аллювия.

По формам рельефа поймы подразделяется на следующие геоморфологические элементы: 1) прирусловые отмели и осередки; 2) крупногрядистая высокая прирусловая пойма; 3) равнинная низкая центральная пойма; 4) грядистая внутренняя пойма [4].

Так, в прирусловой части поймы и по понижениям с избыточным увлажнением произрастают тальники; на участках с близким уровнем грунтовых вод и продолжительным затоплением – ветляники; на площадях со средней продолжительностью затопления – осокорники; на возвышенностях с кратковременным затоплением или без затопления, на гривах и сегментах высокой сарпинской террасы – дубравы [2].

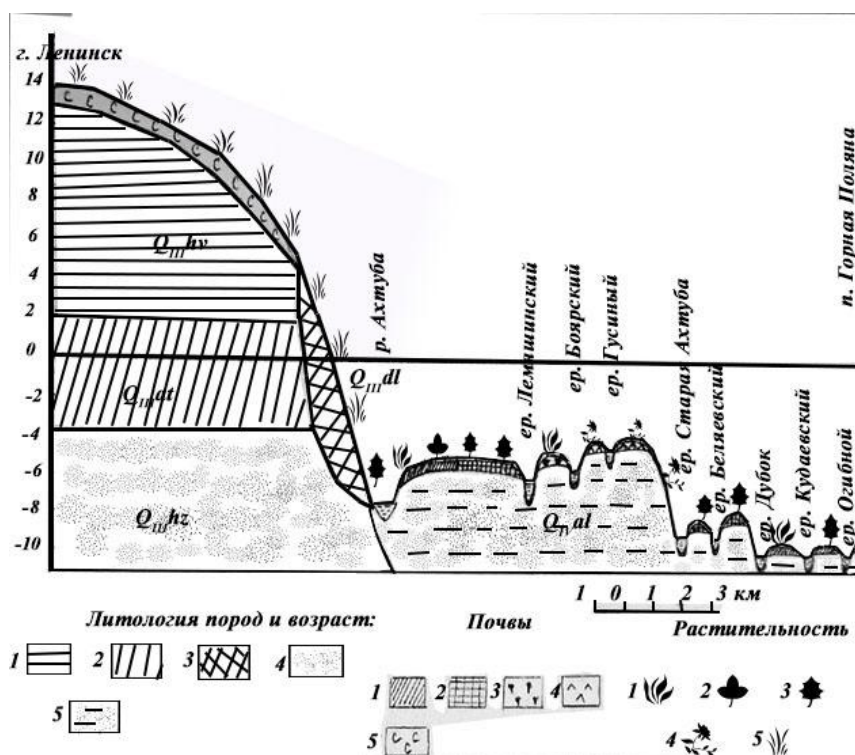
Видовой состав древесно-кустарниковой растительности беден. Главными породами являются дуб и тополь, наибольшую ценность представляют «чистые» возрастные дубравы или с примесью вяза гладкого.

На современном этапе развития пойменных процессов отмечается утрата отдельных уникальных природно-территориальных комплексов (ПТК) локального ранга в связи с остепнением лугов и усыханием дубовых лесов. Если в 1969 г. на 45,6% лесопокрываемой площади поймы приходилось на дубняки 21,1%, на ветляники – 18%, то уже к началу 80-х годов в лесах отмечалось усыхание и отмирание дуба, вяза, осокоря, повышение площади остепнения и ксерофитизации лугов [5]. В связи с необходимостью оценки современного состояния геосистем нами был проведен анализ фациального профиля (см. рис. на с. 13).

Исследование проводилось в направлении г. Ленинск – пос. Горная Поляна летом 2017 г. Были выделены следующие градации геосистем поймы, носящие, как правило, статус урочищ:

1. Урочища полого-наклонной аккумулятивной аллювиально-делювиальной равнины, формирующиеся у основания склона Прикаспийской низменности. Абсолютная высота местности составляет здесь от 0 до 8 м. Растительный покров представлен тополево-осиновыми лесами с травостоем, типичным для мезофитных разнотравно-бобовых лугов. Среди трав преобладают осока, цикорий, костёр, овсяница и др. Травянистый покров – разреженный. Почвы отличаются хорошей сформированностью, это – аллювиальные насыщенные лугово-лесные малогумусные почвы, развитые на супесях и песках.

2. Урочища аккумулятивной аллювиальной равнины центральной поймы абсолютной высоты 6...5 м. Растительный покров представлен дубовым или осиново-тополевым лесом с ясеневым подлеском на аллювиальных лесных насыщенных суглинистых и супесчаных почвах.



**Рис.** Ландшафтный профиль через

Волго-Ахтубинскую пойму по линии г. Ленинск – пос. Горная Поляна

**Примечание.** *Литология и возраст пород:* 1 – хвалынские «шоколадные» глины, поздний плейстоцен; 2 – ательские бурые суглинки, поздний плейстоцен; 3 – современные делювиальные суглинки; 4 – хазарские светло-серые пески, поздний плейстоцен; 5 – современные аллювиальные пески, алевриты и супеси, голоцен. *Почвы:* 1 – аллювиальные лугово-лесные насыщенные; 2 – аллювиальные лесные насыщенные; 3 – аллювиальные лугово-слоистые; 4 – аллювиальные лугово-болотные; 5 – светло-каштановые солонцеватые. *Растительность:* 1 – мезофитные разнотравно-злаковые луга; 2 – тополево-осиновые леса; 3 – дубравы; 4 – гигрофитные осоково-тростниковые луга; 5 – сухие злаково-полынные степи.

3. Урочища аккумулятивной аллювиальной равнины центральной поймы, развитые в диапазоне абсолютных высот -3...-6 м. Растительный покров развит на аллювиальных дерновых слоистых почвах супесчаного и песчаного механического составов. Представлены растительные ассоциации мезофитных разнотравно-осоково-злаковых заливных лугов с преобладанием клевера, вики, цикория, костра, тысячелистника и т. д.

4. Урочища озерно-еричных понижений центральной поймы, находящиеся на абсолютных отметках -3...-9 м. Здесь растительный покров представлен гигрофитными осоково-тростниковыми лугами, как правило, с небольшим проективным покрытием. Такие растительные ассоциации развиты на аллювиальных лугово-болотных иловато-перегнойных почвах, сформированные на илесто-суглинистых пойменных отложениях.

5. Урочища ложбин и продольных понижений центральной поймы, находящиеся на абсолютных отметках -7...-8 м. В отличие от предыдущих, растительный покров здесь представлен тополево-осиновыми лесами с примесью ветлы, ивы, ольхи. Травостой в таких лесах крайне разреженный, представлен главным образом осокой. Пойменные леса развиты на аллювиальных лесных насыщенных суглинистых почвах [4].

Следует отметить, что ряд пойменных ПТК переведён на разряд сельскохозяйственных угодий, преимущественно в пашню. Однако в целом по линии профиля преобладают природные геосистемы, что является для данного участка поймы благоприятным фактором для сохранения её ландшафтной структуры.

Количество краснокнижных видов растений в пойме невелико. К ним относятся марсилия четырехлистковая, тюльпан Биберштейна, двутычинница двутычинковая, болотник щитовидный, вальериана волжская, заразиха синеватая, кувшинка чистобелая, осока омская, солодка голая, сальвиния плавающая, стрелолист. Однако мы должны отдать должное уникальности всего ландшафта [7].

### Литература

1. Брылев В.А. Эволюционная геоморфология юго-востока Русской равнины: моногр. Волгоград: Перемена, 2006.
2. Брылев В.А., Рябина Н.О., Сергиенко Н.В. [и др.] Ландшафтный принцип выделения природных парков Волгоградской области // Современные аспекты экологии и экологического образования: материалы Всерос. науч. конф. (г. Казань, 19–23 сент. 2005). Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2005. С. 336–337.
3. Геоморфология Волгоградской области: кол. моногр. / В.А. Брылев, И.С. Дедова, Н.П. Дьяченко [и др.]. М.: Планета, 2017.
4. Дедова И.С., Шевченко Е.В. Анализ современной динамики геолого-геоморфологических процессов Волго-Ахтубинской поймы // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал. 2018. № 2(55). С. 15–20. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1525030258.pdf> (дата обращения: 01.03.2019).
5. Киреев А.Ф. Ботанический очерк лесов Волго-Ахтубинской поймы // Вопросы ботаники и сельского хозяйства Нижнего Поволжья. Волгоград, 1969. С. 104–117.
6. Коротаев В.Н., Иванов В.В. Нижняя Волга – крупнейшая водная магистраль Европы // Стрелёв: научный ежегодник. 2011. № 9. С. 165–174.
7. Особо охраняемые природные территории Волгоградской области: кол. моногр. / под ред. В.А. Брылева. Волгоград: Альянс, 2006.

**IRINA DEDOVA, ELIZAVETA SHEVCHENKO**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PECULIARITIES OF GEOGRAPHICAL LANDSCAPES OF THE NORTH PART OF “VOLGA-AKHTUBA FLOODPLAIN”**

*The article deals with geological and geomorphic factors of differentiation of the topographies of “Volga-Akhtuba Floodplain”. There are described soil cross sections and plant communities. The result was the distinction of the geographical landscapes of “Volga-Akhtuba Floodplain” in the direction of Leninsk and Gornaya Polyana, qualifying as natural boundaries.*

**Key words:** *landscape, topography, vegetative ground cover, geomorphic elements, natural boundaries.*



## Исторические науки

УДК 94(430)

**А.А. АРТАМОНОВ**

(infantrie@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **Ф. ПАУЛЮС ПЕРЕД ДИЛЕММОЙ ПРОРЫВА НЕМЕЦКИХ ЧАСТЕЙ ИЗ СТАЛИНГРАДСКОГО КОТЛА\***

*Представлен анализ различных точек зрения современных отечественных и зарубежных историков, в том числе участников Сталинградской битвы, на действия Фридриха Паулюса в момент окружения его армии под Сталинградом. Сделан вывод о необоснованности обвинений историков в адрес Ф. Паулюса относительно его отказа от осуществления прорыва войсками вермахта из «кольца» в ноябре 1942 г. Данный шаг являлся результатом сознательного выбора командующего 6-й армии, а также совокупности сложившихся обстоятельств, но не был сделан из-за особенностей черт его характера.*

Ключевые слова: Ф. Паулюс, Сталинград, окружение, Сталинградская битва, мнения историков, Сталинградский котел.

Фридрих Паулюс... В настоящее время будет довольно сложно найти историков, журналистов, исследователей и вообще людей, проявляющих живой интерес к изучению Сталинградской битвы, которые бы не упоминали это имя. Не редко помимо оценки роли и значения Сталинградской битвы, выдвигаются мнения относительно действий Ф. Паулюса в определенные её моменты. Многие исследователи и участники Сталинградской битвы часто обосновывают его поведение исходя из его личных качеств и характера.

Как и большинство исторических фактов и исторических периодов, личность Ф. Паулюса с течением времени наполнилась мифами и клеймами относительно отношения к нему окружающих. По-прежнему Ф. Паулюса считают, во-первых, виновником в гибели сотни тысяч людей, особенно, в гибели солдат своей армии. Во-вторых, предателем интересов Третьего рейха.

Эти однозначные клише укоренились очень прочно в сознании многих людей, несмотря на то, что все суждения относительно правильности его действий были различны еще в 1940-е годы.

Если говорить о личности Фридриха Паулюса, то стоит отметить ее противоречивость и многогранность. В историографии укрепились две точки зрения на данную историческую персону: Паулюс-фашист, Паулюс-солдат.

Первую точку зрения поддерживает, например, российский историк В. Марковчин, высказываясь о нем вполне определенно: «Паулюс – это убежденный фашист, полностью околпаченный, полностью разделяющий идеологию. Если бы он им не был, то не пошел бы на Сталинград» [11].

Второй точки зрения придерживается историк К. Залесский, который характеризует Паулюса как честного и верного солдата фюрера, и отнюдь не как критика военного режима [10]. Американские писатели С. Митчем и Д. Мюллер в произведении «Командиры Третьего рейха» поддерживают эту точку зрения, давая следующую оценку Фридриху Паулюсу: «Он свято верил в гениальность и непогрешимость фюрера. Он был офицером, который слепо, не задавая вопросов, подчинялся приказам вышестоящих начальников, независимо от того, как складывалась тактическая обстановка» [9, с. 128].

19 ноября 1942 г. стал «самым черным днем» практически для каждого солдата и офицера вермахта [6, с. 183]. Красная Армия перешла в контрнаступление. Нанося удары по флангам

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



главной группировки противника, войска Юго-Западного и Сталинградского фронтов 23 ноября 1942 г. замкнули кольцо. В окружение попали 22 дивизии и более 160 отдельных частей 6-й армии и частично 4-й танковой армии противника. В условиях окружения немецкой группировки и наступившей зимы сначала резко встала проблема провианта и обмундирования, а затем просто-го выживания [4, с. 183]. Большинство генералов Паулюса считали, что в сложившейся ситуации необходимо готовить войска к немедленному прорыву кольца. Паулюс затребовал согласие Гитлера, на что получил противоположное указание: удерживать занятые рубежи. Действовать вопреки требованию Гитлера Паулюс не стал [12, с. 282].

Именно из-за этого повиновения приказу Гитлера на Паулюса перекладывают основную вину в причинах катастрофы под Сталинградом. Немецкий историк Б. Зеевальд высказался следующим образом по данному вопросу: «профессиональные свидетели из числа современников, а также многие специалисты более позднего времени были едины в том, что немедленный прорыв 6-й армии, а также окруженных частей 4-й танковой армии с очень большой вероятностью закончился бы успешно, хотя потери при этом были бы значительными» [21].

Здесь и происходит раскол во мнениях историков по поводу бездействия Паулюса. Первые считают, что Ф. Паулюсу следовало бы сразу после окружения немедленно начать прорыв своих войск, игнорируя требования Гитлера и прислушаться к здравому смыслу, чтобы спасти свою армию. Другие полагают, что Паулюс поступал верно. Недооценив противника, немедленный прорыв закончился бы провалом, а значит, Паулюс не в силах был что-то изменить.

Считающие, что Паулюс поступил неверно, выделяют ряд причин объясняющих его поступки.

Первая причина, по которой Паулюс не отдал приказ о прорыве, следует из его воинской дисциплины и технической возможности своего штаба. Паулюс был обязан согласовывать свои действия с Гитлером, используя имеющиеся средства связи. По мнению бывшего генерала вермахта Г. Дёрра, именно благодаря технической оснащённости, Ф. Паулюс имел возможность быстро согласовывать свои предложения с Гитлером. В противном случае ему пришлось бы действовать самостоятельно. «То, что ответственный за свои войска командующий в такой обстановке, вместо того, чтобы действовать самостоятельно, запросил разрешения у верховного главнокомандующего, находившегося за 2000 км от фронта, не соответствовало духу немецких воинских традиций» [5]. Эту точку зрения поддерживает потсдамский биограф Паулюса Т. Дидрих: «Паулюс, как Роммель\* в Северной Африке, должен был отключить радиоприемники и действовать самостоятельно. Но по характеру он не походил ни на Рейхенау\*\*, ни на Роммеля, к тому же его положение в Вермахте было другим» [18, с. 254].

Следующая причина обусловлена особенностями характера Паулюса. В данном случае ему приписывают банальную трусость и неспособность идти на риск. Так, например, американский историк Т. Хиггинс полагает, что «ставить Гитлера перед свершившимся фактом не в характере нерешительного офицера как Паулюс» [15, с. 230].

На основе этого и родилась легенда о том, что Паулюсу не хватило смелости повторить поступок прусского генерала Людвиг Йорка фон Вартенбурга. Последний, в войне 1812 г. будучи командиром вспомогательного корпуса в подчинении французского генерала Макдональда, вопреки желанию своего короля, заключил сепаратный мир с Россией и таким образом спас свой корпус [7]. Историк В. Гёрлиц, напротив, считает, что Йорк, в отличие от Паулюса, мог действовать в спокойной обстановке, поскольку знал, что наполеоновская армия в России разбита: «Паулюс находился в тяжелейшем положении, при функционирующем разведывательном и административном аппарате, подать сигнал к мятежу, не имея в тылу достаточно организованного сопротивления, на которое можно было бы опереться. Ему бы пришлось поставить на карту судьбу всего находив-

\* Эрвин Ойген Йоханнес Роммель – немецкий генерал-фельдмаршал (1942) и командующий войсками Оси в Северной Африке.

\*\* Вальтер Карл Эрнст Август фон Рёйхенау командовал 6-й армией вермахта, после смерти 17.01.1942 г., на его место был назначен генерал Паулюс 01.01.1942 г.

шегося в тяжелом положении фронта, не зная при этом общего положения на всех фронтах» [4]. Это во многом объясняет позицию Паулюса, который сам полагал, что удержание своих рубежей сохраняет весь Восточный фронт. Значит, позиция Гитлера ему была близка и понятна. Таким образом, Ф. Паулюсу было проще верить в то, что их миссия по удержанию Сталинграда была куда важнее, чем прорыв, а риски прорыва были весьма велики.

Л. Штейдле, бывший полковник вермахта, пишет, что Ф. Паулюс во время и после советского плена подтверждал свое глубокое убеждение в том, что «6-я армия упорным сопротивлением сковывала значительные силы Красной Армии, и что поэтому очень важно было продержаться хотя бы один лишний день. Поэтому он не мог ни взять на себя ответственность за выход из окружения, ни – позднее – капитулировать “на свой страх и риск”» [14].

Берлинский историк Й. Баберовски полагает, что поведение Паулюса исходит не столько из дисциплины, сколько из преданности Гитлеру. В связи с тем, что всё окружение Ф. Паулюса понимало, что приказ удерживать позиции был глупым, но, несмотря на это, оно повиновалось каждому приказу Гитлера. «При этом Паулюс вошел в историю как человек, у которого на совести была армия, которую он мог бы спасти» [17].

Далее можно найти новые доказательства причины, связанной с характером Паулюса, но уже не с трусостью перед риском, а его страхом перед Гитлером. С точки зрения бывшего военного корреспондента, Х. Шрётер пишет: «командующий 6-й армией испытывал давление со стороны своих генералов – теперь все зависело только от его решения». Позднее генерал Э. Йенеке высказался по этому поводу: «Это были те минуты в жизни человека, когда его характер должен быть сильнее, чем его чувство долга» [13]. Генерал Паулюс при всем уме был слишком мягок, чтобы перерасти Гитлера, это реальная внутренняя причина его неудачи. Русские видели в немецком прорыве наибольшую опасность успеха всей их операции. Паулюс видел только над собой Дамоклов меч Гитлера [16].

Фельдмаршал Эрих фон Манштейн тоже изначально обвиняет Паулюса в его нерешительности к прорыву, но затем оправдывает его, взвесив все возможные риски. «Конечно, и генерал Паулюс по собственной инициативе должен был принять решение уйти из Сталинграда. Правда, вполне возможно, что подобные действия могли бы стоить Паулюсу головы. Не использовать эту возможность – как бы велик ни был связанный с этим риск – означало отказаться от попытки спасти армию» [8].

Сам же Ф. Паулюс в разное время иллюстрирует свою позицию противоречивыми толкованиями. Он разъясняет что, не бездействие, а напротив, самовольный прорыв мог быть воспринят как трусость: «самовольное оставление мною позиций вопреки приказу как раз аргумент в руки Гитлера для того, чтобы пригвоздить к позорному столбу» [4]. Однако также, он признается, что был тогда в слепом повиновении воле Гитлера: «мой личный просчет заключался в том, что я слушался беспрекословно, как солдат, приказа верховного командования, и сразу, вопреки воле Гитлера, как только нас окружили, не пошел на прорыв. Тут я виноват перед своей армией, германским народом и своей совестью» [1, с. 159]. Данные суждения можно рассматривать как следствие изменения мировоззрений Паулюса в период нахождения в советском плену.

Исходя из вышесказанного, можно назвать факторы, которые препятствовали принятию решения Паулюсом по прорыву «кольца». Во-первых, как солдат, он был обязан согласовывать свои действия с вышестоящим командиром. Во-вторых, для этого имелось наличие технической возможности совершить обмен мнений по принятию решений, чем он и воспользовался. В-третьих, неуверенность в исходе операции по прорыву. В-четвертых, доверие к обещаниям Гитлера о помощи. В-пятых, связанный присягой, Паулюс не имел права нарушать полученный приказ Гитлера.

Вопрос, который по-прежнему считается актуальным: мог ли прорыв окруженных войск Паулюса быть успешным и являться выходом из ситуации? Положение 6-й армии уже 19 ноя-

бря 1942 г. никоим образом не подходило для крупных быстрых боевых действий. Войска были истощены, и потери составляли около 74 000 чел. [19, с. 159]. Начальник штаба 6-й армии А. Шмидт сказал, что из-за нехватки топлива и лошадей немедленное отступление 6-й армии закончится «по-наполеонски» [2, с. 308].

Ф. Паулюс и его окружение оказалось в середине ноября 1942 г. в военно-технической дилемме, из которой не было выхода [18, с. 254]. Таким образом, отказ Фридриха Паулюса от действий был менее обоснован чертами его характера, как это часто описывается в исторической литературе [2, с. 309].

Эти аргументы о неготовности армии к наступлению обосновывают то, почему Ф. Паулюс не решился сам управлять выводом войск. При немедленном отступлении: уничтожение грозило тем же, что и промедление в принятии решения.

Таким образом, обвинения в адрес генерала Ф. Паулюса, что его вина в поражении под Сталинградом лежит в неосуществленном прорыве, не достаточно категорична. Поражение в Сталинградской битве – результат не только ошибок командования вермахта или нерешительности и колебаний самого Ф. Паулюса. Главное в том, что уже тогда ход военных действий во многом определялся не нацистским генералитетом, а командованием Красной Армии, разработанной им стратегией и тактикой, возросшей боеспособностью и опытом Советских Вооруженных Сил, значительно окрепшим взаимодействием фронта и тыла [1, с. 5].

Э. Менде, немецкий юрист и политик, в интервью о Паулюсе высказался в защиту последнего: «для меня каждый солдат в прошлом попавший в такую ситуацию, как Паулюс, не преступник, а трагическая фигура, которую скорее можно только жалеть, но не ненавидеть» [20].

### Литература

1. Бланк А.С., Хавкин Б.Л. Вторая жизнь фельдмаршала Паулюса. М.: Патриот, 1990.
2. Бивор Э. Сталинград. Смоленск: Русич, 1999.
3. Видер И. Катастрофа на Волге. Воспоминания офицера-разведчика 6-й армии Паулюса. М.: Прогресс, 1965.
4. Гёрлиц В. Сталинградская эпопея. Свидетельства генерал-фельдмаршала Фридриха Паулюса. 1939–1943. М.: Центрполиграф, 2012.
5. Дёрр Г. Поход на Сталинград. М.: Воениздат, 1957.
6. Евдокимова Т.В. Сталинградская битва и вопрос о немецком патриотизме // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 4(127). С. 182–188.
7. Клаузевиц К. 1812 год. Поход в Россию. М.: Захаров, 2004.
8. Манштейн Э. Утерянные победы. М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 1999.
9. Митчем С., Мюллер Дж. Командиры Третьего рейха. Смоленск: Русич, 1995.
10. Начало победы: как брали в плен фельдмаршала Паулюса: [беседа с историком К. Залесским]. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IWuAdRFM4AM> (дата обращения: 09.02.2019).
11. Секретная папка. Фельдмаршал Паулюс. Пленник особого назначения // ОАО «ГРК ВС РФ «ЗВЕЗДА» [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=SOJ4-T\\_Oh7U](https://www.youtube.com/watch?v=SOJ4-T_Oh7U) (дата обращения: 9.02.2019).
12. Сталинградская эпопея. М.: Лада ИКТЦ, Звонница-МГ, 2000.
13. Шрётер Х. Сталинград. Великая битва глазами военного корреспондента. 1942–1943. М.: Центрполиграф, 2008.
14. Штейдле Л. От Волги до Веймара. Мемуары немецкого полковника, командира полка 6-й армии Паулюса. М.: Прогресс, 1975.
15. Хиггинс Т. Гитлер и стратегия блицкрига. Третий рейх в войне на два фронта. 1937–1943. М.: ЗАО Центрполиграф, 2009.
16. Bundesarchiv Militärarchiv № 372/34, bl. 15. Erinnerungsbericht Jaenecke
17. Baberowski J. Stalingrad verbindet Russen und Deutsche miteinander. [Электронный ресурс]. URL: [de.sputniknews.com/gesellschaft/20180201319335321-geschichte-baberowski-sowjetunion-russen-deutsche-gedenken-nazis-weltkrieg-rote-armee-paulus/](http://de.sputniknews.com/gesellschaft/20180201319335321-geschichte-baberowski-sowjetunion-russen-deutsche-gedenken-nazis-weltkrieg-rote-armee-paulus/) (дата обращения: 09.02.2019).
18. Diedrich T. Paulus. Das Trauma von Stalingrad. Eine Biographie. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009.
19. Endgame at Stalingrad: The Stalingrad Trilogy, Vol. 3: Book One: November 1942 David M. Glantz University Press of Kansas, 2009.
20. Köhler H. Paulus. Der Feldmarschall und das Trauma Stalingrad [Видеозапись] / Bengt von zur Mühlen CHRONOS-Film GmbH. 02.02.1997.
21. Seewald B. Warum Paulus den Ausbruch aus Stalingrad verpasste. [Электронный ресурс]. URL: [www.welt.de/kultur/historie/article111420449/Warum-Paulus-den-Ausbruch-aus-Stalingrad-verpasste.html](http://www.welt.de/kultur/historie/article111420449/Warum-Paulus-den-Ausbruch-aus-Stalingrad-verpasste.html) (дата обращения: 9.02.2019).

**ANTON ARTAMONOV**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**FRIEDRICH PAULUS FACED WITH THE DILEMMA OF BREAKTHROUGH  
OF GERMAN TROOPS FROM THE STALINGRAD CAULDRON**

*The article deals with the analysis of various points of view of modern Russian and foreign historians, including the participants of the battle of Stalingrad, concerning the actions of Friedrich Paulus at the time of the encirclement of German army in Stalingrad. There is concluded about the groundlessness of the accusations of the historians towards Friedrich Paulus about his refusal of carrying out the breakthrough by Wehrmacht forces form the "circle" in November of 1942. This step is the result of a conscious choice of the commander of the 6th army, as well as a set of complex conditions, but not due to the features of his character.*

**Key words:** *Friedrich Paulus, Stalingrad, encirclement, the battle of Stalingrad, the opinions of historians, the Stalingrad cauldron.*

УДК 94(430)

**О.А. КАЗАКЕВИЧ**  
(ok.kazakevich@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**«Я НАДЕЮСЬ УМЕРЕТЬ НА СВОЕМ ПОСТУ – НА УЛИЦЕ ИЛИ В ТЮРЬМЕ...»:  
К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ УБИЙСТВА Р. ЛЮКСЕМБУРГ И К. ЛИБКНЕХТА\***

*Анализируются трагические события января 1919 г., связанные с гибелью лидеров германских коммунистов – Розы Люксембург и Карла Либкнехта. Выявляются причины преступления; круг лиц, выступивших организаторами и непосредственными участниками преступления. Рассматриваются меры их наказания, реакция ближайших соратников по борьбе как в Германии, так и в России.*

**Ключевые слова:** *Ноябрьская революция, германская социал-демократия, Коммунистическая партия Германии, Карл Либкнехт, Роза Люксембург, убийство.*

Цитата, вынесенная в заголовок статьи, принадлежала видному политическому деятелю германской социал-демократии, теоретику марксизма, блистательному публицисту и оратору, удивительной женщине, не потерявшей свое женское очарование и человечность в условиях постоянных партийных дразг и постоянной политической борьбы, Розе Люксембург. Действительно она умерла на улице. «Красную Розу» и ее соратника по борьбе Карла Либкнехта зверски убили, и их тела сбросили в канал между мостами в районе прибрежной улицы Берлина “Katharina-Heinroth-Ufer”. Это произошло ровно 100 лет назад, 15 января 1919 г. Характеристике событий последних дней жизни Розы Люксембург и Карла Либкнехта, а также оценке данного события их современниками и посвящена эта статья.

Январские события 1919 г. были неразрывно связаны с радикализацией революционного процесса в Германии, начавшегося в ноябре 1918 г. в результате поражения Германии в Первой мировой войне и падения империи Гогенцоллернов. Провозглашение двух республик, Ф. Шейдеманом и К. Либкнехтом, поставили перед германской социал-демократией дилемму выбора характера республики – буржуазно-демократический или социалистический. Передача съездом германских Советов дальнейшей судьбы Германии в руки Учредительного собрания, следование реформистскому курсу правительства, союз социал-демократии с военными и предпринимателями – все это активизировало деятельность группы «Спартак» и ее лидеров, Розы Люксембург и Карла Либкнехта, по призыву к революции.

В ответ в декабре 1918 г. по всему Берлину были расклеены плакаты с призывом к убийству основателей «Спартак»: «Рабочие, граждане! Отчизна гибнет. Спасите ее! Опасность грозит не извне, а изнутри – это “группа Спартак”. Убейте ее вожаков! Смерть Либкнехту! Тогда у вас будет мир, работа и хлеб! Солдаты-фронтовики» [5, с. 158].

Призывы не заставили себя долго ждать, и уже в ночь с 9 на 10 декабря 1918 г. было совершено покушение на Карла Либкнехта. Солдаты второго гвардейского полка ворвались в редакцию «Роте фане» с намерением убить Либкнехта. В ходе процесса, который проводился по поводу этого инцидента, свидетели утверждали, что за головы Карла Либкнехта и Розы Люксембург было назначено вознаграждение в размере пятидесяти тысяч марок за каждого. Эта награда была обещана Ф. Шейдеманом и его близким другом Г. Скларцем, разбогатевшим на войне миллионером [5].

Розе и Карлу приходилось скрываться и работать на разных квартирах у друзей и знакомых. Вечером 15 января 1918 г. в квартиру к Либкнехту и Люксембург пришёл трактирщик Меринг, однако они отказались его принять, но он не уходил. Меринг позвал солдат, вошедшие в квартиру солдаты обнаружили Карла и Розу и предложили следовать за собой. Либкнехта и Люксембург доставили в отель «Эден», где их встретили оскорблениями и побоями. В оказании медицинской помощи арестованным было отказано [1, с. 206].

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



Затем Карла, а потом и Розу под предлогом транспортировки в тюрьму Моабит поволокли по лестнице, подвергая избиениям. Германский историк С. Хаффнер в своей работе пишет, что в момент насилия Пабст составлял подробное сообщение о случившемся. Текст сообщения был таков: «Либкнехт был застрелен при попытке к бегству во время транспортировки в следственную тюрьму Моабит, а Розу Люксембург захватила разъярённая людская толпа, смявшая охрану, и увела в неизвестном направлении» [5, с. 161].

Улица у бокового выхода из отеля, через который Карла Либкнехта и Розу Люксембург вывели, была оцеплена и пуста. На посту у этого выхода стоял егерь Рунге. Ему было приказано разmozжить голову прикладом тем, кого поведут через этот выход, – сначала Либкнехту, затем Розе Люксембург. Он так и сделал, однако оба удара, нанесённых им, оказались не смертельными. Либкнехт, а через несколько минут и Роза Люксембург, оглушённые или полуголушенные ударами, были брошены в подъехавшие автомобили. Отрядом убийц Либкнехта командовал капитан-лейтенант Пфлюгк-Хартунг, а убийц Розы Люксембург – лейтенант Фогель [2].

Обе машины с интервалом в несколько минут направились в Тиргартен. У Нойензее от Либкнехта потребовали выйти из машины, после чего он был застрелен из пистолета в затылок, а тело было доставлено в морг как «труп неизвестного мужчины» [Там же].

Роза Люксембург сразу после отъезда из отеля «Эден» тут же в машине была убита выстрелом в висок и сброшена в Ландверканал.

Существует несколько мнений на вопрос, почему же Роза Люксембург и Карл Либкнехт были убиты.

Некоторые утверждают, что они пали жертвой Гражданской войны, которую сами же развязали. Другие же видят главную причину в том, что Либкнехт и Роза Люксембург, как никто другой, олицетворяли в глазах и друзей, и врагов революцию в Германии. Они были ее символом, и поэтому, убивая их, убивали и революцию. К Карлу Либкнехту это относится даже больше, чем к Розе Люксембург.

Другая причина в том, что они, как никто другой, разглядели ту бесчестную игру, которую с самого начала вели с германской революцией ее мнимые вожди, и ежедневно во весь голос разоблачали ее. Они были квалифицированными свидетелями, которых убили, т. к. их свидетельствам нечего было противопоставить. К Розе Люксембург это относится даже больше, чем к Карлу Либкнехту [5].

В попытке замять все это дело особо отличилось правительство социал-демократической партии Германии (СДПГ), поручив дивизии Пабста его расследование. Все закончилось оправданием убийц Либкнехта и двумя смехотворными штрафами для Рунге и Фогеля. Убийце Люксембург Сушону обвинение вообще не предъявлялось. Однако Фогель, в котором общественность подозревала исполнителя убийства, испугался, и тогда один из судей, будущий шеф гитлеровского Абвера Вильгельм Канарис, вывез его из тюрьмы и переправил в Голландию. Расследование скандала снова поручили дивизии Пабста. Он пользовался защитой Носке и так никогда не ответил за содеянное. Носке, в свою очередь, использовал Пабста и его часть для продолжения террора в Берлине и Мюнхене, унесшего жизни тысяч людей [Там же].

Еще в 1962 г. «Бюллетень ведомства прессы и информации правительства ФРГ» (№ 27) назвал эти убийства «расстрелом по законам военного времени» [1, с. 205]. Убийство 15 января 1919 г. было первым шагом, предвестником тысячекратных убийств в последующие месяцы власти Носке, миллионов и миллионов убийств в последующие годы власти Гитлера. Оно было стартовым выстрелом для совершения всех остальных убийств. Именно это преступление до сих пор не хотят признать как таковое, оно до сих пор ждет искупления и раскаяния. Поэтому оно до сих пор вызывает к небу над Германией. Поэтому оно до сих пор, словно смертоносный луч лазера, шлет свой палящий свет [5].

Так оборвалась жизнь политических деятелей, которые внесли неоценимый вклад в развитие Германии. Несмотря на их смерть у них остались последователи, которые смогли продолжить их дело.

В.И. Ленин был крайне возмущен произошедшими убийствами Розы Люксембург и Карла Либкнехта и, в свою очередь, высказывался крайне негативно: «Линчевать Розу Люксембург, убивать в спину Карла Либкнехта, с явно ложной ссылкой на «побег»... не найти слов для выражения всей мерзости и низости этого палачества, совершённого якобы социалистами» [4].

Друзья тяжело переживали кончину Розы Люксембург и Карла Либкнехта. Александра Коллонтай писала о том, что «разбрызгать драгоценный мозг Розы Люксембург на мостовой, оборвать нить созидательного творчества на полуслове, остановить работу остро аналитического ума... кошмар и преступление. Преступление не только перед пролетариатом с мнением, которого не считаются, но и преступление перед рычагом истории – перед наукой» [3, с. 358].

В свое время Карл Маркс для выражения утраты и печали использовал цитату Эпикура: «Смерть – горе не для умершего, а для тех, кто его пережил». Тяжелее всех пришлось близкой подруге, соратнице Розы Люксембург – Кларе Цеткин. Она потеряла сразу двух близких друзей, она писала о том, что их смерть не была делом случая, умерли они на вершине революционной волны. При жизни К. Цеткин сравнивает их с бурей, которая гнала волны вперед [Там же, с. 364].

В юбилейный год германской революции 1918–1919 гг. имена лидеров леворадикального течения германской социал-демократии не забыты. В январе 2019 г. на сайте фонда Розы Люксембург был размещен лозунг отмечать трагические события января 1919 г. во всех городах Германии не как «оплакивание смерти Розы Люксембург, а как празднование ее жизни» [7]. Тем самым прозвучал призыв к дальнейшему изучению теоретического наследия Розы Люксембург, которое до настоящего времени не потеряло своей злободневности. К памятной дате была выпущена книга сотрудника Института социального анализа Фонда Розы Люксембург Михаэля Бри «Открыть Розу Люксембург заново» [6], где он пытается реконструировать идеи Розы Люксембург о социализме для выяснения стратегического значения ее идей при выработке социалистами и социал-демократами современной политики.

### Литература

1. Бадак А.Н., Войнич И.Е., Волчек Н.М.. Всемирная история: в 24-х т. Т. 20. Итоги Первой мировой войны. Минск: Харвест; М.: АСТ. 2002.
2. Гитингер К. Двойное убийство // Ноейс Дойчланд. 10 янв. 2009 г.
3. Драбкин Я.С. Четверо стойких: К. Либкнехт, Р. Люксембург, Ф. Меринг, К. Цеткин: документальная повесть. М.: Политиздат, 1985.
4. Литературная Россия. 2010. № 44. [Электронный ресурс] URL: <https://litrossia.ru/archive/item/4711-oldarchive> (дата обращения: 23.12.2018).
5. Хаффнер С. Революция в Германии 1918/19 гг. Как это было в действительности? / пер. с нем. С.П. Гавриша [и др.]. М.: Прогресс, 1983.
6. Brie M. Rosa Luxemburg neu entdecken. Hambur: VSA, 2019.
7. Hommage an Rosa. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rosalux.de/news/id/39722/hommage-an-rosa-luxemburg/> (дата обращения: 02.02.2019).

**OLGA KAZAKEVICH**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**“I HOPE TO DIE IN MY LINE OF DUTY – IN THE STREET OR IN PRISON ...”:  
ON THE OCCASION OF THE HUNDREDTH ANNIVERSARY  
OF THE MURDERS OF ROSA LUXEMBURG  
AND KARL LIEBKNECHT**

*There are analyzed tragic events in January of 1919, connected with the loss of the leaders of German Communist party – Rosa Luxemburg and Karl Liebknecht. There are revealed the causes of the crime: scope of persons, appearing the organizers and direct participants of the crime. There are considered the measures of their punishment, the reaction of close companions in struggle both in Germany and in Russia.*

**Key words:** *the November Revolution, German social democracy, German Communist party, Karl Liebknecht, Rosa Luxemburg, murder.*



УДК 94(4+7)

**М.Е. КОЗИНСКАЯ**

(maria.k1996.31@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**АННА ПАЛАРЧИК О ПРЕБЫВАНИИ В КОНЦЛАГЕРЕ ОСВЕНЦИМ  
(на основе устных и письменных источников)\***

*Рассматривается вопрос актуальности метода устного слова в современных реалиях. Производится сравнительный анализ информации о принудительном труде на опыте бывшей заключенной Освенцима Анны Паларчик, полученной из двух различных видов источников: протоколов допросов с Франкфуртского процесса и интервью, взятого на основе метода устной истории.*

Ключевые слова: нацизм, Франкфуртский процесс, метод устной истории, принудительный труд, концентрационный лагерь.

Франкфуртский процесс, по своей сути, стал ключевым явлением в ходе пересмотра отношения немцев к истории Германии (1963–1965 гг.). Впервые нацизм, в частности, массовое применение принудительного труда, стал предметом обсуждения и осуждения не от имени мирового сообщества, а от лица немецкой нации.

Ход Франкфуртского процесса можно проследить через ряд протоколов допросов свидетелей, обвиняемых и экспертов. Все они в той или иной степени отражают картину событий. Однако перед юристами всегда стоял вопрос: насколько можно доверять показаниям? Всем людям свойственно забывать вещи, казавшиеся мелочами, или, наоборот, вещи, которые слишком тяжело помнить. Воспоминания, спустя годы, могут обрести новыми подробностями и деталями, которых не было в жизни.

Этот же вопрос возникает и у историков, когда они сталкиваются с описаниями событий очевидцами. Пренебречь этими данными опрометчиво, но и доверять всему на слово не стоит. В связи с этим был разработан метод устной истории. Он получил методическое обоснование и распространение во второй половине XX в. Одним из факторов, повлиявшим на это, стало появление возможностей аудио- и видеозаписей. Метод устной истории предлагает не просто записать на камеру рассказ очевидца события, но построить интервью так, чтобы зафиксировать максимально точную и верную информацию. Таким образом, в ходе интервью при участии двух субъектов, а не одного, создается абсолютно новый источник.

На современном этапе стали появляться онлайн-архивы, которые позволяют расширить спектр использования такого вида источника. Использование такого «устного архива» при современных тенденциях персонализации и индивидуализации обучения становится одним из самых значительных путей повышения эффективности учебного процесса и реализации новых принципов обучения. Широкое использование таких материалов, в том числе и в работе образовательных учреждений, также обусловлено необходимостью привлечения нового материала при изучении и освоении истории на занятиях и при подготовке к ним. Существенным моментом, определяющим профессиональную деятельность педагога, является его отношение к методической работе [1, с. 59]. Методика работы с устными источниками должна стать важной частью модернизации образования. В связи с этим целесообразно заявить, что она должна попасть в поле зрения методистов [6, с. 18].

В данной работе предпринимается попытка анализа воспоминаний одного свидетеля – Анны Паларчик – на основе использования двух источников: протоколов допросов с Франкфуртского процесса и интервью, взятого с применением метода устной истории в 2005 г.

Были использованы протоколы от Окружного суда в г. Краков от 6 октября 1962 г. и 29 января 1963 г. Данные суды были предварительным этапом Франкфуртского процесса, на которых произошёл первичный сбор показаний свидетелей. Также обращаемся к протоколу от 15 октября 1964 г. с самого Франкфуртского процесса. Стоит сказать о том, что показания, взятые в Кракове, отличаются

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

от показаний, взятых в Франкфурте тем, что первые содержат перечисления лиц, о которых Паларчик что-либо знает, и конкретных событий, произошедших в лагере. На Франкфуртском процессе в первую очередь интересовались участием определенных лиц в деятельности лагеря.

В интервью же упоминается всего несколько фамилий из руководства лагеря; здесь Анна Паларчик скорее рассказывает о своем личном опыте жизни в лагере.

Так, к примеру, совершенно по-разному выглядят рассказы о тифе в лагере. В показаниях, прежде всего, говорится об участии представителей медицинского персонала, в частности Нидзвичко, в отборе больных. Свидетельства отражают его роль, его активное участие в этом мероприятии. Подробно свидетель рассказывает о том, как он стучал тростью по кроватям тех, кто должен быть отправлен в газовые камеры [5]. В интервью мы можем наблюдать смещение акцентов – здесь уже речь о тяжелом положении больных. Анна Паларчик рассказывает об изнурительных осмотрах обнаженными под солнцем, о плохом содержании в медицинском блоке и о том, что только начавших выздоравливать сразу отправляли на работы. Повествует она и о тех событиях, о которых говорила на процессе, но здесь она не называет конкретных имен, потому что не это важно.

Еще один важный вопрос, касающийся личности ранее упомянутого Нидзвичко. В показаниях, как в Кракове, так и во Франкфурте, она говорит о том, что он помог ей: «Это произошло в связи со стараниями моей семьи» [Там же]. Также она подчеркивает на процессе, что не видела, как он делал инъекции, а только слышала. Во время интервью она не упоминает о роли этого человека в своей судьбе. Должность, которая, судя по всему, и была помощью, по ее рассказу в интервью достается ей практически случайно: среди секретарей блоков было много умерших, а она знала несколько языков.

Вопрос об умерщвлении младенцев в лагере упоминается сразу в нескольких протоколах. Необходимо отметить, именно протоколы дают большее количество сведений, особенно хорошо это освещается в протоколах допросов, проведенных в Кракове. Именно тогда, Паларчик рассказывает о том, как ее беременная знакомая так и не вернулась из медицинского блока после начавшихся родов [4]. Во время интервью этот вопрос затрагивается вскользь.

Есть другой случай, о котором в интервью вовсе не было сказано: первое Рождество в лагере. Представители лагерного начальства вывели на улицу новоприбывших людей, в основном мужчин, и с криками «Счастливого Рождества!» заставили их таскать ледяные глыбы, нанося постоянно удары. После такого «празднования» на улицах остались несколько трупов мужчин.

Другим показательным моментом был рассказ Анны Паларчик, касающийся обеспечения лагеря водой. На Франкфуртском процессе она только раз мимоходом упоминает, что до 1943 г. в лагере был один колодец возле кухни, которым было запрещено пользоваться заключенным [3]. В интервью можно увидеть дополнительную информацию по этому моменту: она рассказывает о том, как каждое утро в колодце находили мертвых, которые пытались набрать воды. Также она повествует о том, какой ценной для них была вода после чистки картофеля.

Также можем сравнить рассказы об одном из обвиняемых – Перри Броуд. Он был членом политического отдела. В показаниях на Франкфуртском процессе Анна Паларчик описывает Броуда как нетипичного работника лагеря: он много читал, изучал английский язык и общался с заключенными, интересуясь их жизнью. На селекциях он присутствовал редко и был менее активен, чем другие. Однако в интервью это имя вспоминается в другом контексте. Анна, рассказывая о своих впечатлениях о процессе, добавляет то, как она столкнулась с Броуди в коридоре во время перерыва: «И вот, когда я уже освободилась, я вышла в коридор, он был пуст, у окна стоял Перри Броуд и смотрел на меня. Меня охватил жуткий страх» [2]. Затем она говорит, что психологи этот страх объясняют посттравматическим синдромом.

Примечательно, что во время интервью Анна Паларчик почти не говорит о так называемых селекциях, т. е. в отборе людей для газовой камеры. На Франкфуртском процессе же это – один из центральных вопросов: суд пытается выяснить вклад каждого из подсудимых в этих процессах. Здесь она отмечает особую активность со стороны подсудимых Богера и Броуди. О Богере она говорит следующее: «Конечно, я понимаю, что Богер не мог все время находиться на рампе – специализированной для отбора постройке. Но в моих воспоминаниях он всегда был там» [3].

В интервью Анна Паларчик также уделяет внимание людям, которые ее окружали, ее подругам. На процессе, естественно, она о них не говорит. Однако, именно рассказы об общем быте позволяют больше проникнуться и понять то, как чувствовали себя заключенные. В этом смысле интересно ее повествование о ее хорошей подруге Мале Циметбаум. Именно через этот рассказ можно обнаружить ряд интересных подробностей о жизни в лагере. Например, то, как Анна Паларчик по совету подруги обменяла еду на ботинки.

Стоит сказать еще и о различиях между данными, которые были упомянуты в суде и интервью. Во время показаний Анна Паларчик перепутала несколько дат. В суде это дает повод сомневаться в некоторых ее показаниях, адвокаты цепляются за это. Однако в интервью, хотя и называется мало событий, привязанных к определенному времени, они названы верно. Думаю, что это путаница в датах естественна – этот допрос происходил в 1964 г., почти через 20 лет после того, как она покинула лагерь. Интервью, конечно, происходило еще позже, но к 2005 г. появилось уже большое количество работ, посвященных лагерю Освенцим – их можно было уточнить и соотнести с воспоминаниями.

Анализ, проведенный в данной статье, показывает, что протоколы допросов свидетеля и интервью, взятые с помощью метода устной истории – это разные источники. Нельзя говорить о том, что какой-то из них лучше или объективнее. Они изначально имели разные цели. Юристов интересовало участие конкретных лиц в конкретных обстоятельствах. Интервьюеров же интересовало другое: жизнь конкретной личности в определенных условиях, ее взгляд и воспоминания.

Для юристов возможно интервью и не представляет особого интереса, но, с точки зрения историка, это – очень интересный материал. Именно такие данные позволяют «оживлять» историю и смотреть на событие глазами очевидцев. Протоколы допросов достаточно формальны и не дают эмоциональной нагрузки. Они хороши для выявления ролей отдельных лиц в страшных событиях.

В праве существует понятие «преступление против человечности». История же делает это не просто понятием, но объемным и понятным явлением. Именно интервью, взятое с помощью метода устной истории, делает именно эту категорию наиболее емкой и понятной.

Возможности в сфере информационных технологий, которые появились у людей на современном этапе, необходимо активно использовать. Метод устной истории позволит сделать события ближайшего прошлого и даже настоящего «говорящими». Историкам будущих поколений уже не будут говорить о зафиксированных с помощью новых технологий событиях сухо и с помощью перечисления простых фактов, чисел и категорий.

Не стоит забывать, что одним из требований к выпускникам школы является умение анализировать и соотносить несколько источников информации. Так почему же не сделать процесс формирования этого умения более интересным и актуальным?

Таким образом, методологическое становление и распространение метода устной истории не только на уровне высших учебных заведений, но и в школе, является актуальным направлением, над которым следует еще работать.

### Литература

1. Ибатуллина И.Е. Соотношение консервативного и инновационного подходов к развитию образовательного процесса (на примере Астраханской области) // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 9(53). С. 58–61.
2. Интервью Анны Паларчик от 08.07.2005 г. [Видеозапись] // Онлайн-Архив «Принудительный Труд 1939–1945» [Электронный ресурс]. URL: <https://zwangsarbeit-archiv.de/archiv/interviews/za401?locale=ru> (дата обращения: 29.03.19).
3. Протокол допроса свидетеля Анны Паларчик от 15.10.1964 // Fritz Bauer Institut: Mitschnitte Prozess protokolle [Электронный ресурс]. URL: <http://www.auschwitz-prozess.de> (дата обращения: 28.03.19).
4. Протокол свидетельских показаний А. Паларчик от 06.10.1962 г. в связи с Франкфуртским процессом (Копия документа предоставлена архивом Государственного музея Аушвиц-Биркенау) // Обучение на основе интервью. [Электронный ресурс]. URL: <https://obuchenie-na-osnove-intervyu.org/materials/3828.pdf> (дата обращения: 25.03.19).
5. Протокол свидетельских показаний А. Паларчик от 29.01.1963 г. в связи с Франкфуртским процессом (Копия документа предоставлена архивом Государственного музея Аушвиц-Биркенау) // Обучение на основе интервью. [Электронный ресурс]. URL: <https://obuchenie-na-osnove-intervyu.org/materials/3829.pdf> (дата обращения: 28.03.19).
6. Щеглова Т.К. Устная история. Барнаул: АлтГПА, 2011.

**MARIYA KOZINSKAYA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**ANNA PALARCHIK ABOUT THE PRESENCE IN FORCED  
LABOR CAMP OF AUSCHWITZ  
(based on oral and written sources)**

*The article deals with the issue of topicality of the spoken word method in present-day developments. There is given the comparative analysis of information about extracted labor on the experience of ex-offender of Auschwitz – Anna Palarchik, received from two different kinds of sources: records of interviews from Frankfurt process and interview, taken on the basis of the method of oral history.*

**Key words:** *nazism, Frankfurt process, the method of oral history, extracted labor, forced labor camp.*

## Ландшафтный дизайн

УДК 625.77

**В.В. КОМИССАРОВА**

(komissarova.lera@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### ОРГАНИЗАЦИЯ МОНОХРОМНОГО САДА\*

*Рассматривается организация монохромного сада. Изучается ассортимент растений для монохромных садов. Разработаны дендрогруппы для г. Волгограда, а также рассматриваются их экологические характеристики и декоративные свойства.*

Ключевые слова: монохромный сад, озеленение, ассортимент, цветовая гамма, экологические свойства растений, дендрогруппа.

Сад одного цвета или монохромный сад – одно из интереснейших ландшафтных решений, приобретающее в последнее время всё большую популярность. Желание наполнить сад определёнными красками далеко не всегда стоит считать данью моде: практически у каждого есть любимый цвет, с которым приходит ощущение комфорта, гармонии, душевного равновесия. Такое оформление участка станет своего рода цветовой терапией, создаст хорошее настроение, вызовет приятные эмоции.

Целью статьи является изучение организации монохромных садов и цветовой палитры растений, использованных в таких садах.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить опыт создания монохромных садов.
2. Ознакомиться с ассортиментом декоративных растений одноцветных садов.
3. Спроектировать монохромные дендрогруппы для г. Волгограда и предложить наиболее выгодный ассортимент для них.

Создание монохромных садов может показаться достаточно простой задачей. Однако сад – это не один лишь цветник, а довольно сложное сочетание однолетних и многолетних растений, которые должны быть тщательно подобраны и грамотно размещены.

Эффектный одноцветный сад можно создать подбором растений, у которых листья, цветки, плоды, сменяя друг друга по времени, будут придавать посадкам один и тот же цвет. При этом наиболее декоративно выглядят сады, в которых используются как древесные, так и травянистые растения, имеющие разные оттенки одного цвета. Для создания контраста нередко используются декоративнолистные, нецветущие растения. Они вносят новые оттенки в палитру сада и наполняют основной цвет чистотой и насыщенностью. Цветовая гамма таких садов может быть разнообразной, но наиболее выгодными являются: розовые, желтые, синие, белые, красные, голубые и иногда даже чёрные сады.

Рассмотрим на примерах европейских монохромных садов некоторые наиболее популярные.

Сад замка Сисингхерст (Sissinghurst Castle Garden) в Англии представляет собой зеленый дворец на открытом воздухе, в котором множество комнат – миниатюрных садов. Каждая комната отличается по стилю, настроению, цветовой гамме. Садовники всего мира используют идеи этого сада в своих творениях. Сад представляет собой музей живой природы, планировка сада ясно видна с центральной башни, а посадки снабжены пояснительными табличками [3].

Основной точкой Сисингхерст является круг из стриженных тисов, обрамляющих зеленый газон, вокруг которого расположен Розовый сад. Затем следует розарий, Липовая аллея, особенно великолепная весной, и аллея миндальных деревьев. Оттенки красного и желтого цветов смешиваются в Кот-

\* Работа выполнена под руководством Токаревой Т.Г., кандидата биологических наук, доцента кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



теджном саду, создавая неповторимый рисунок на садовой дорожке из плоских камней неправильной формы. Далее следует Аллея азалий, Травяной сад с персидским ковром, сотканным из тимьяна и Фруктовый сад. Знаменитый Белый сад, породивший тысячи имитаций, наиболее красив в начале лета с его главной достопримечательностью: аркой в псевдоготическом стиле, увитой розой сорта “*Rosa mulliganii*” [3].

Один из самых знаменитых голубых садов – сад в поместье Мускау, находящийся в Германии. Он был основан в 1815 г. владельцем поместья князем Германом фон Пюклер-Мускау. Хотя это был его первый опыт в садовом строительстве, он создал действительно выдающийся ансамбль, который сейчас является частью всемирного наследия ЮНЕСКО [2].

Уникален парк и Андре Ситроен во Франции. Здесь различные элементы сада имеют разный колорит. Чёрный сад обустроен в виде лабиринта и обнесён стенами. Его центральная площадь выложена чёрным мрамором, а хвойные растения с кронами густо-зелёного цвета создают основу его цветовой палитры. Эту часть парка украшают большие и маленькие фонтаны, здесь же расположен Акустический садик. С двух сторон его ограничивают высокие стены, а по противоположным ступенчатым склонам каскадом сбегает потоки воды, что создаёт эффект близости моря [4].

Красный сад символизирует вторник, железо и горячую планету – Марс, ведь красный цвет ассоциируется с огнём и кровью, возбуждает и поднимает настроение. Этот цвет – выражение жизненной силы, поэтому сад придётся по душе смелым и вспыльчивым людям, живущим эмоциями [Там же].

Среди камней растут маки, тюльпаны, гвоздики, гравилат, флоксы, астильба с красными цветками. В связи с тем, что сад посвящён вкусовым ощущениям, вдоль его границ высажены деревья со съедобными ягодами: рябина, вишня и черешня.

Серебряный сад посвящён понедельнику, символизирует Луну и серебро. Он ограничен белыми бетонными стенами, на фоне которых контрастно выделяются кроны стриженных тисов. Контраст бледных и тёмных тонов – колористическая основа этого сада. Серебристая листва полыни, чистеца шерстистого, лоха серебристого и других растений символизируют воду. Гравий в центре сада, засаженный островками злаков и окружённый «дощатыми пристанями», – это олицетворение реки [Там же].

Проанализировав монохромные сады по литературным источникам, составим ассортимент разных по колориту садов. При разработке проекта монохромного сада важно понимать, что сад в полном смысле этого слова включает в себя весьма разнообразные растения. Часть из них могут быть многолетними, а какие-то – однолетними или двухлетними растениями. Рассмотрим, какие цветущие растения подойдут для оформления монохромного сада в условиях Волгограда.

Белый сад прекрасен в любое время года. В качестве основных растений используем красивоцветущие кустарники. Одним из самых распространенных и устойчивых являются виды из рода сирень (*Syringa*) [7]. Кустарник идеально подходит для формирования живых изгородей и создания многоуровневых растительных композиций. Сирень мелколистная (*Syringa microphylla*), сирень широколистная (*Syringa oblata*) хорошо смотрятся в тандеме с травянистыми пионами, которые зацветают в наших условиях позже сирени обыкновенной (*Syringa vulgaris*).

Прекрасно смотрится в белом саду акклиматизированная в условиях сухой степи магнолия звездчатая (*Magnolia proctoriana*) [5], черемуха обыкновенная (*Padus avium*ssp. *pubescens*), миндаль обыкновенный (*Amygdalus communis*) и чубушник венечный (*Philadelphus coronarius*) [8].

Розовый сад. При создании сада в розовых тонах можно подобрать ассортимент растений таким образом, что он будет декоративен с ранней весны и до поздней осени. Это некоторые плодовые и декоративные деревья – яблони (*Malus*), вишни (*Cerasus*), сливы (*Prunus*), многочисленные кустарники – миндаль степной (*Amygdalus nana*), луизеания трехлопастная (*Louiseania triloba*), некоторые сорта сирени обыкновенной (*Syringa vulgaris*), рододендрон розовый (*Rhododendron roseum*) и рододендрон катевбинский (*Rhododendron catawbiense*), а также вейгела ранняя (*Weigela praecox*), дейция гибридная (*Deutzia × hybrida*), спирея Дугласа (*Spiraea douglasii*), спирея японская (*Spiraea japonica*) [6].

В качестве крупномеров могут удачно вписаться в картину сада клен ясенелистный (*Acer negundo*) сорта «Фламинго» с розовой листвой.

Особенно важны растения, не боящиеся осенних заморозков. Именно они составляют основу осенних композиций в розовых тонах. Это карликовые кустарники – верески (*Calluna*), у которых есть много сортов с розовой окраской цветков.

Нами были спроектированы разные монохромные дендрогруппы для условий Волгограда. При этом соблюдались экологические требования растений, включенных в одну дендрогруппу. Учитывались также декоративные качества растений. Были разработаны дендрогруппы двух цветов: теплой розовой и холодной фиолетово-голубой гаммы. В тексте в круглых скобках обозначены растения, соответствующие рисунку.

Розовая дендрогруппа. Данная композиция декоративна с весны и до поздней осени (см. рис. 1). Весной своим обильным цветением будут радовать спирея японская (*S. japonica*) сорта “Goldmound” (1), сирень обыкновенная (*S. vulgaris*) сорта «красавица Москвы» (5). Все оттенки розовой и белой палитры отлично сочетаются с зеленью. Таким образом, монохромный сад дополнили декоративно-лиственными растениями. В данной дендрогруппе использован самшит вечнозеленый (*Buxus sempervirens*) (2). В летний период для украшения сада предложены чубушник венечный (*Ph. coronarius*) сорта “Snowbelle” и “Virginal” (10), снежноягодник Доренбоза (*Symphoricarpos* × *doorenbosii*) (4), лапчатка кустарниковая (*Dasiphora fruticosa*) сорта “Blink” (7), сирень мелколистная (*S. microphylla*) сорта “Superba”. Для поддержания цвета в осенний период можно высадить барбарис Тунберга (*Berberis thunbergii*) сорта “Bagatelle” (3), листья которого насыщенного пурпурно-красного цвета, а осенью становятся ярко-красными. В качестве акцента предлагается барбарис Тунберга (*B. thunbergii*) сорта “Maria”, кусты которого осенью становятся оранжево-красными. Также декоративен снежноягодник Доренбоза (*Symphoricarpos* × *doorenbosii*) (4), ягоды которого насыщенного пурпурно-розового цвета, обильно покрывающие изящно изогнутые ветви (рис. 1) [1].

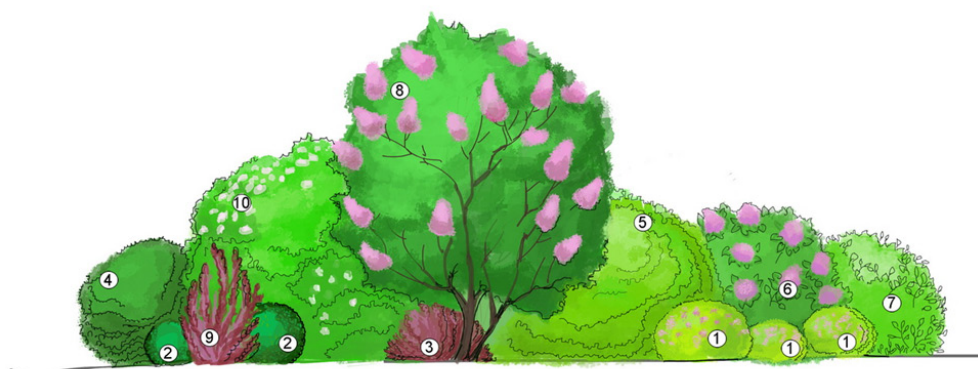


Рис. 1. Розовая дендрогруппа

Фиолетово-голубая дендрогруппа. Несомненным украшением отдельных уголков может стать гортензия крупнолистная (*Hydrangea macrophylla*) с крупными шапками соцветий голубого цвета (2). Предлагается высаживать гортензию метельчатую (*Hydrangea paniculata*) (3) нежно-розовых, пурпурных тонов, которые обильно цветут в середине лета. Цветовым акцентом станут кустики сирени обыкновенной (*S. vulgaris*) (4). С середины лета и по октябрь цветение продолжают спирея японская (*S. japonica*) (5), лапчатка кустарниковая (*D. fruticosa*) (1) и клематис фиолетовый (*Clematis viticella*) (6) (см. рис.2 на с. 30).



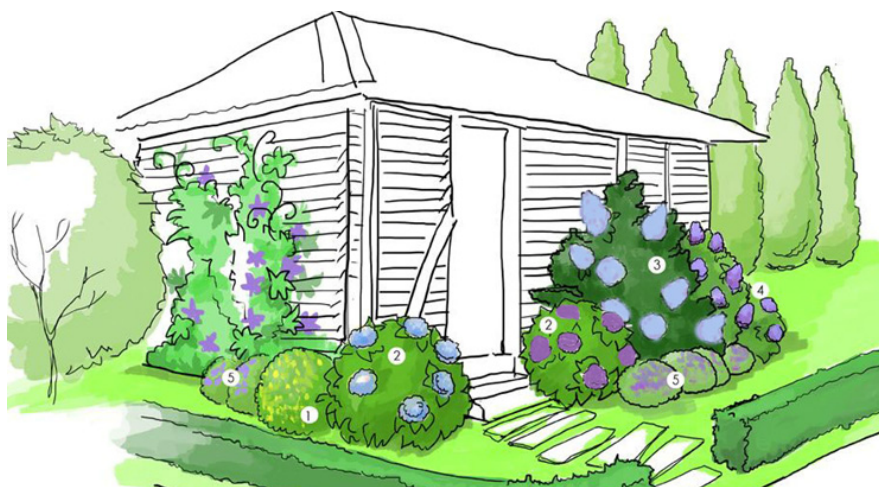


Рис. 2. Фиолетово-голубая дендрогруппа

Таким образом, нами были спроектированы разные дендрологические группы, состоящие из древесных и кустарниковых форм, переносящие засуху, не требовательные к плодородию почвы и влажности воздуха. При выборе ассортимента растений для монохромных садов одним из немаловажных нюансов, который нами был учтён при проектировании дендрогрупп, является поддержание основного цвета, начиная с весны и заканчивая осенью.

### Литература

1. Великанова М. Мечты пурпурного цвета // Ландшафтный дизайн. 2003. № 4. С. 38–42.
2. Дормидонтова В.В. История садово-парковых стилей. М.: Архитектура-С, 2003.
3. Сады замка Сиссингхерст. [Электронный ресурс]. URL: [http://gardener.ru/gap/garden\\_guide/page191.php](http://gardener.ru/gap/garden_guide/page191.php) (дата обращения: 12.01.19).
4. Сады парка Ситроен. [Электронный ресурс]. URL: [http://smtravel.com.ua/publ/evropa/francija/park\\_andre\\_sitroena/15-1-0-139](http://smtravel.com.ua/publ/evropa/francija/park_andre_sitroena/15-1-0-139) (дата обращения: 13.01.19).
5. Токарева Т.Г. Интродуценты в городских зеленых насаждениях г. Волгограда // Сборник научных трудов государственного Никитского ботанического сада. 2018. Т. 147. С. 157–159.
6. Токарева Т.Г. Использование видов рода Спирея (SPIREA) в озеленении промышленного центра (на примере г. Волгограда) // Актуальные вопросы теории и практики биологического образования: XI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 1–3 апр. 2017 г.). М.: Планета, 2017. С. 93–97.
7. Токарева Т.Г. Создание садов непрерывного цветения с использованием видов семейства Маслиновые // Изучение, сохранение и восстановление естественных ландшафтов: сб. ст. VII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 9–13 окт. 2017 г.). М.: Планета, 2017. С. 327–329.
8. Токарева Т.Г., Семенчук А.А., Доценко О.И. Сад ароматов в городской среде // Актуальные вопросы теории и практики биологического образования: XI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 1–3 апр. 2017 г.). М.: Планета, 2017. С. 86–89.

**VALERIYA KOMISSAROVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### DESIGN OF MONOCHROME GARDEN

*This article deals with the design of a monochrome garden. There is studied the range of plants for monochrome gardens. There are designed the dendrographs for Volgograd and there are considered their environmental characteristics and decorative properties.*

**Key words:** *monochrome garden, landscaping, range, color range, ecological properties of plants, dendrograph.*

УДК 625.77

**М.В. ТЮСИНА**

(tysina\_maria99@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ДЕКОРАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА КРОН ДЕРЕВЬЕВ\***

*Рассматриваются декоративные качества деревьев. Приводятся примеры деревьев с разными кронами для озеленения Волгограда, их экологические требования и декоративные свойства.*

**Ключевые слова:** декоративные качества, озеленение, ассортимент, экологические свойства растений, габитус.

Древесные насаждения играют важную роль в садово-парковом строительстве. В работах по озеленению решающее значение имеют правильный подбор и использование древесных растений, т. е. деревьев и кустарников – основного материала в строительстве парков и садов. Древесные породы имеют ряд декоративных качеств. Зная эти качества, ландшафтный архитектор может правильно подобрать ассортимент древесно-кустарниковых насаждений к проектируемому объекту.

Цель работы: проанализировать декоративные качества кроны древесных растений.

Задачи:

- 1) определить декоративные характеристики кроны (габитуса) древесных растений;
- 2) проанализировать использование декоративных качеств древесных растений;
- 3) разработать дендрогруппы для озеленения г. Волгограда.

Форма кроны является одним из важнейших декоративных признаков древесных пород. Особенно важны кроны в зимнее время, когда основные декоративные качества (листья и соцветия) отсутствуют. Различают естественную форму кроны и искусственную, полученную в результате формовки растений [1].

Все встречающиеся естественные формы кроны древесных растений классифицируются следующим образом:

1. Раскидистая (неправильная) встречается у таких растений, как: ива ломкая (*Salix fragilis*), некоторые виды дуба (*Quercus*), вяза (*Ulmus*), сосна обыкновенная (*Pinus sylvestris*), шелковица белая (*Morus alba*), некоторые виды тополя (*Populus*);
2. Пирамидальная: а) конусовидная (ель (*Picea*), пихта (*Abies*); б) веретенообразная (кипарис (*Cupressus*); в) колонновидная (клен (*Acer*), береза (*Betula*) и граб (*Carpinus*), можжевельник (*Juniperus*), тис (*Taxus*));
3. Яйцевидная (липа войлочная (*Tilia tomentosa*), сосна Веймутова (*Pinus strobus*), сосна кедровая сибирская (*Pinus sibirica*));
4. Обратнойяйцевидная (клен остролистный (*Acer platanoides*), клен ложноплатановый (*Acer pseudoplatanus*), катальпа бигнониевидная (*Catalpa bignonioides*), ясень обыкновенный (*Fraxinus excelsior*), вишня кустарниковая (*Prunus cerasus*), робиния лжеакация (*Robinia pseudoacacia*));
5. Зонтичная (сосна итальянская (*Pinus pinea*), сосна крымская (*Pinus pallasiana*), сосна приморская (*Pinus pinaster*));
6. Шаровидная: а) штамбовая клен полевой (*Acer campestre*); б) кустовая (боярышник колючий (*Crataegus oxyacantha*));
7. Плакучая (ива, береза), а также у (бука, дуба, декоративной вишни, орешника, ольхи, тополя, вяза, рябины, декоративной яблони), так и у хвойных (ели, кипариса, лиственницы, сосны, туи);

\* Работа выполнена под руководством Токаревой Т.Г., кандидата биологических наук, доцента кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

8. Вьющаяся (актинидия коломикта (*Actinidia kolomikta*), жимолость каприфоль (*Lonicera caprifolium*));

9. Стелющаяся (можжевельник казацкий (*Juniperus sabina*), кедровый стланник (*Pinus pumila*));

10. Подушечная (садовые формы кипарисовика, туи).

Различный габитус диктует использование деревьев в различных посадках. Так, в аллеях высаживают растения с четкими формами кроны: береза (*Betula*), липа (*Tilia*), каштанконский (*Aesculus*), робиния (*Robinia*), дуб (*Quercus*), лиственница (*Larix*), ель (*Picea*), сосна (*Pinus*).

Художественный эффект аллеи определяется ритмом уходящих в перспективу силуэтов крон и стволов, характерных для определенных пород деревьев. В аллеях, составленных из деревьев с кроной, сужающейся кверху, например – колонновидной, пирамидальной, овальной (кипарис, тополь черный, липа), сохраняется относительно большой просвет неба. Такие аллеи могут создавать эффект особой парадности и торжественности. Напротив, при посадке высоких деревьев с раскиистой, шарообразной или зонтичной формой кроны (платан, клен) или на узких аллеях, где кроны противостоящих деревьев смыкаются, создается камерная, лирическая атмосфера.

Плакучие формы кроны растений используют в акцентных посадках, хотя они могут входить и в состав пейзажных групп. В дендрогруппах их размещают так, чтобы предоставить им свободу роста для большей выразительности их облика. Эффектно смотрятся плакучие формы возле водоемов. Кроме того, их можно высаживать на склонах, где они своими ниспадающими ветвями создают живописный эффект [2].

Важным для парковых композиций качеством древесных растений является масса (монолитность) кроны. Здесь растения несут не только декоративную, но и функциональную нагрузку. Благодаря плотности крон зеленых насаждений можно уменьшать городской шум. За последнее время уровень шума в крупных городах сильно возрос, причём этот процесс продолжается. Решением этих проблем является размещение в городе зелёных насаждений. Исследования показали, что лиственные породы поглощают до 26% звуковой энергии, а отражают и рассеивают до 74% [6].

Особенно хорошо регулируют шумовой фон улиц хвойные деревья, благодаря сохраняющейся круглый год листве. Наилучшими в этом отношении являются ель (*Picea*), пихта (*Abies*), сосна (*Pinus*), туя (*Thuja*).

По плотности можно различать три типа крон (покрытых листьями):

– легкая, сквозистая (просветы составляет более 50%) (робиния псевдоакация (*Robinia pseudoacacia*), облепиха крушиновая (*Hippophaë rhamnoides*), лох серебристый (*Elaeagnus commutata*) и лох узколистный (*Elaeagnus angustifolia*)).

– средней плотности (просветы составляет от 25% до 50%) береза (*Betula*), ива (*Salix*), сосна (*Pinus*));

– массивная, плотная (просветы составляет не более 25%) (липа (*Tilia*), клен (*Acer*), тополь (*Populus*), вяз (*Ulmus*), дуб (*Quercus*)).

Кроны плотные, в свою очередь, могут быть подразделены на две группы:

– плотные цельно-компактные (монолитные), у которых вся крона составляет единое целое (липа мелколистная (*Tiliacordata*), клен остролистный (*Acerplatanoides*) и т. д.);

– плотные раздельно-компактные, как бы состоящие из нескольких отдельных плотных масс ветвей и листьев, иногда ярусно размещенных (дуб (*Quercus*), вяз (*Ulmus*), тополь (*Populus*) и т. д.) [4].

Исключительной способностью задерживать и поглощать значительную часть звуковой энергии обладают древесные растения с массивной плотной кроной, которые представляют собой в этом отношении своеобразные фильтры и экраны [5].

Большое значение здесь имеет фактура кроны, которая зависит от величины и формы листьев, а также от характера их расположения на ветвях кроны.

Различают следующие типы фактур кроны деревьев и кустарников:

- крупную рыхлую фактуру имеют кроны деревьев и кустарников с более или менее крупными листьями, неплотно прилегающими друг к другу (вяз шершавый (*Ulmus scabra*), калина обыкновенная (*Viburnum opulus*), дуб черешчатый (*Quercus robur*), скумпия кожевенная (*Cotinus coggygria*), а также породы со сложными листьями и более или менее крупными листочками (орехи черный (*Juglans nigra*) и серый (*J. cinerea*), сумах пушистый (*Rhus typhina*));
- крупную плотную фактуру имеют деревья и кустарники, у которых листья хотя и крупные (а у некоторых и сложные), но расположены плотно, заполняя все просветы кроны (каштан конский обыкновенный (*Aesculus hippocastanum*), клены остролистный, полевой (*A. platanoïdes*, *A. campestris*) и ложноплатановый (*A. pseudoplatanus*), липа крупнолистная (*L. platyphyllos*));
- мелкую рыхлую фактуру образуют древесные породы с мелкими неплотно расположенными простыми или сложными листьями (ивы (*Salix*), лох (*Elaeagnus*), рябина (*Sorbus*), ясень (*Fraxinus*), береза (*Betula*). Сюда относятся также все узколистные и рассеченнолистные формы крупнолистных деревьев и кустарников;
- мелкую плотную фактуру имеют древесные породы с мелкими, плотно прилегающими друг к другу и заполняющими все просветы листьями (клен татарский (*A. tataricum*), жимолость татарская (*Lonicera tatarica*), самшит вечнозеленый (*Buxus sempervirens*), туя восточная (*Thuja orientalis*) и западная (*T. occidentalis*), тис ягодный (*Taxus baccata*) [1].

Проанализировав структуру и характеристики различных крон деревьев была разработана многоярусная древесная композиция, которая может быть использована в озеленении г. Волгограда. Эта группа по своим функциям является шумозащитной и декоративной. Она состоит из древесных пород, имеющих разную фактуру и плотность крон, а также разнообразные декоративные качества для всех времен года.

Состав дендрогруппы:

1. Ель европейская (*Picea abies*);
2. Робиния лжеакация (*Robinia pseudoacacia*);
3. Сосна Банкса (*Pinus banksiana*);
4. Робиния клейкая (*Robinia viscosa*);
5. Клен татарский (*Acer tataricum*);
6. Бузина черная (*Sambucus nigra*);
7. Можжевельник виргинский (*Juniperus virginiana*);
8. Сирень обыкновенная (*Syringa vulgaris*);
9. Барбарис обыкновенный (*Berberis vulgaris*);
10. Можжевельник скальный (*Juniperus scopulorum*);
11. Калина обыкновенная (*Viburnum opulus*);
12. Сирень венгерская (*Syringa josikaea*).

В данной группе собраны растения разной высоты и формы кроны. Центральное место занимает высокое лиственное дерево робиния лжеакация, рядом располагается ель европейская. Эти деревья занимают первый, самый высокий ярус [3]. Более низкие деревья и кустарники входят во второй ярус. Это – сосна Банкса, можжевельники обыкновенный и скальный, робиния клейкая и клен татарский. В самый низкий третий ярус входят такие кустарники, как: бузина черная, калина обыкновенная, барбарис обыкновенный и сирень обыкновенная.

Шумозащитные свойства данной группы определяются ее многоярусностью, а декоративность – цветением лиственных деревьев и окраской листьев кустарников.

Все растения, подобранные в данную дендрогруппу, имеют высокие экологические качества: приспособляемость к городским условиям, неприхотливость к почве, зимостойкость. Они обладают высокими декоративными качествами: разнообразной окраской соцветий, приятным ароматом в весенний период, окраской листьев и яркими плодами в осенний период.

### Литература

1. Булыгин Н.Е. Дендрология. 2-е изд. Л.: Агропромиздат: Ленингр. отд-ние, 1991.
2. Горохов В.Л. Городское зеленое строительство. М.: Стройиздат, 1991.
3. Горошина Т.К. Экология растений. М.: Высшая школа, 1979.
4. Колесников А.И. Декоративная дендрология. 2-е изд. М.: Лесная промышленность, 1974.
5. Токарева Т.Г. К вопросу о сохранении зеленых зон промышленных городов как экологического фильтра // Поволжский вестник. 1999. Вып. 6. С. 139–143.
6. Токарева Т.Г., Леонтьев Р.В. Шумозащитные свойства древесных растений и их использование в озеленении // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. 2018. № 4(57). С. 63–66. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1539965610.pdf> (дата обращения: 03.03.2019).

**MARIYA TUYSINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### DECORATIVE QUALITIES OF TREE CROWNS

*This article deals with the decorative qualities of trees. There are given the examples of trees with different crowns for Volgograd gardening, their environmental requirements and decorative properties.*

**Key words:** *decorative qualities, gardening, assortment, ecological properties of plants, habit.*



## Лингвистика

УДК 811.11-112

**А.В. ВИНИЦКАЯ**

(lina\_tld@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### **ЭВФЕМИЗМЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ СМИ\***

*Рассматривается корпус эвфемистических единиц немецкого языка, отобранных из публицистических текстов различной тематики, с точки зрения выполняемых ими функций и способов образования.*

**Ключевые слова:** эвфемизмы, признаки эвфемизмов, функции эвфемизмов, способы образования эвфемизмов, СМИ.

Значимость феномена эвфемии как явления языковой системы трудно переоценить. Еще античные философы знали и пользовались эвфемизмами в своих трудах. Так, Демокрит полагал, что употребление эвфемизмов – это внутренняя потребность говорящего, которая зависит от образовательного уровня, внутренней культуры, норм и правил поведения, свойственных конкретному социуму [1, с. 42]. В современном мире эвфемизмы также не потеряли свою значимость и активно используются в различных сферах общества, таких как политика, дипломатия, экономическая деятельность, где традиционно востребованы разного рода «маскирующие» средства. Сегодня залог успешной и эффективной коммуникации состоит во многих случаях в умении камуфлировать объективную реальность, смягчать, а иногда и подменять те или иные понятия и выражения, скрывать насущные вопросы и проблемы. Основным средством для достижения данных целей как раз и являются эвфемизмы.

Развитие эвфемизмов тесно связано с явлениями общественного характера и теми проблемами, которые являются актуальными для членов социума. Эвфемизмы применяются при освещении наиболее важных и острых вопросов, обсуждаемых в мире. Средства массовой информации (СМИ), обращаясь ко всем слоям общества, воздействуют на членов социума и формируют их отношение к действительности. В связи с чем журналисты часто избегают прямых номинаций явлений, которые могут вызвать негативные эмоции у читателя. Эвфемизмы проникают в различные сферы жизни, но наиболее широкое применение находят именно в СМИ. Авторы статей как в печатных газетах и журналах, так и в интернет-изданиях, рассказывая о наиболее острых проблемах, событиях политической, экономической и социальной сфер, затрагивающих широкие слои населения, неизбежно прибегают к использованию эвфемизмов, в том числе чтобы не провоцировать социальную напряженность.

Феномен эвфемии активно изучался в разное время как зарубежными (Й. Курц, Д. Мюллер и др.) [12], так и отечественными учёными (А.М. Кацев, В.П. Москвин и др.) [2, 5], однако не может быть признан полностью исследованным и всесторонне освещенным в научных трудах, в частности, на материале немецкого языка. В настоящей статье представлены результаты исследования публицистических текстов различной тематики интернет-ресурса “SPIEGEL ONLINE” [16], содержащих эвфемистические выражения. Материалом для изучения послужили единицы, отобранные методом сплошной выборки из немецкоязычных статей экономической, политической или социальной тематических областей. В качестве основополагающего для данного исследования было принято следующее определение: эвфемизм – это обусловленное определенной ситуацией слово или выражение, заменяющее грубое, неприличное, нетактичное или неприятное (из морально этических либо из исторически заложенных запретов) явление действительности на нейтральное, смягчающее, приемлемое для коммуниканта наименование [15, с. 255].

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

Особый интерес представляют способы образования эвфемистических выражений. Они представлены широким спектром, что ведёт к многообразию и разнообразию вторичных наименований денотата. К наиболее часто используемым относятся следующие:

1) лексико-семантические способы:

- метонимический перенос, напр.: *zur Flasche greifen* (букв. «схватиться за бутылку», запить, пристраститься к алкоголю), *du lieber Himmel* (Силы небесные!), *das letzte Vater unser erbeten* (умереть);
- метафорические перенос: *einen kleinen Dachschaten haben* (букв. «иметь небольшое повреждение крыши», быть не в своем уме), *der Hirsch* (букв. «олень», рогоносец);
- использование перифраза: *die vier Buchstaben* (букв. «четыре буквы», ягодицы), *mein und Dein verwechseln* (букв.: «путать свое и чужое», тащить всё, что плохо лежит);
- использование дейктических слов: *dran glauben müssen* (умереть);
- замена словом более широкой семантики: *etwas machen* (воровать, обманывать);
- использование гиперонима: *der Bau* (тюрьма), *die englische Krankheit* (рахит);
- использование антонима:
  - а) литота/мейозис: *unwahr, nicht wenig / genug getrunken haben* (быть пьяным);
  - б) антифразис: *Das ist aber eine schöne Geschichte!* (Вот так история!);
- использование заимствований: *die Lokalität* (уборная), *der Deibel/ Deixel* (дьявол);

2) морфологические способы:

- эллипс:
  - а) обрыв: *am A... (Arsch) sein, einen kalten A ... (Arsch) haben* (умереть);
  - б) опущение: *eine (Ohrfeige) knallen / löffeln / wischen* (дать пощечину), *einen (Rausch davongetragen haben) weghaben* (быть пьяным);
- сокращение: *der BH = Büstenhalter* (бюстгальтер), *das Klo = Klosett* (уборная), *das Z = Zucht-haus* (тюрьма);
- фонетическая аллюзия:
  - а) замена слова близким по звучанию: *bescheiden = beschissen* (плохой), *Himmel, Arsch und Sack Zement!* = *Sakrament* (Проклятье!), *historisch = hysterisch* (истеричный);
  - б) фонетическое искажение: *sapperment / sapperlot = Sakrament* (Проклятье!), *verflixt = verflucht* (Проклятье!);
- аффиксация:
  - а) префиксация: *missbrauchen* (изнасиловать), *untreu* (неверный);
  - б) суффиксация: *dicklich* (полноватый).

Выделяются также комплексные способы, представляющие собой различные сочетания лексико-семантических и морфологических способов. Использование данных приемов для непрямого обозначения предмета речи делает эвфемизм своеобразным намеком, предлагающим читателю или собеседнику самому догадаться, о чем идет речь.

Остановившись на основных функциях эвфемистических единиц, следует отметить: 1) смягчение грубого и неприятного для говорящего; 2) маскировка действительности, камуфляж; 3) сокрытие действительности; 4) приукрашивание действительности.

Рассмотрим представленные функции подробнее. Смягчение является основной функцией, которая реализуется говорящим при использовании эвфемизмов в речи, она обусловлена стремлением участников коммуникации избегать межличностных конфликтов, не создавать у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта. В эвфемизмах этого рода объект, действие, свойство называются в более вежливой форме по сравнению с иными способами номинации. Например, “*Menschen mit besonderen Bedürfnissen*” (люди с особыми потребностями) вместо “*Behinderte*” (инвалиды). К функции камуфлирования существа дела прибегают в тех случаях, когда прямое обозначение объекта, действия, свойства может вызвать нежелательный общественный резонанс, негативную реакцию массового адресата, осуждение и др. Камуфлирующие наименования наиболее частотны при описа-



нии неприятных сторон жизни социума, оценка которых может быть перенесена на более высокий уровень, например, затрагивает престиж государства или правящего аппарата. Так, в немецкой прессе часто используется выражение *“Die erzwungenen Auswanderer”* (вынужденные переселенцы), вместо *‘Die Flüchtlinge’* (беженцы). Соккрытие действительности – третья функция, преследуемая субъектами коммуникации при употреблении эвфемизмов. Она заключается в стремлении сообщить адресату нечто таким образом, чтобы это было понятно только ему. В таких случаях слова и обороты употребляются не в их прямых значениях, а в неких специальных, которые хочет выразить адресант. Например, *“er trinkt”* (он пьет) употребляется вместо *“er ist ein Säufer”* (он пьяница), *“er ist sozial schwach”* (букв.: «он социально слаб») используется вместо *“er ist arm”* (он беден). Приукрашивание некоторых моментов действительности – это функция, которая используется для того, чтобы показать определенные вещи и явления в более выгодном свете, идеализируя окружающую действительность. Например, обычная уборщица *‘Putzfrau’* «получила повышение» до «косметолога паркета» (*Parkettkosmetikerin*) или «специалиста по уходу за помещением» (*Raumpflegerin*).

Исходя из принадлежности эвфемизмов к одному из средств воздействия на сознание массовой аудитории в СМИ, можно отметить, что данные единицы обладают определенным потенциалом, который позволяет сгладить, смягчить, замаскировать или даже утаить негативные, однако, истинные факты, и представить события и явления действительности в более выгодном свете. Для практического обоснования данного утверждения рассмотрим ряд примеров, демонстрирующих реализацию функционального аспекта эвфемистических единиц, взятых из статей интернет-издания “SPIEGEL ONLINE” [11]. В статье *“Fahrendes Volk: Kampf um Englands Traveller-Hochburg”* обнаруживаем следующее выражение: *“...Wie Sie wissen, gibt es eine gerichtliche Anordnung», ruft ein Mann mit blauer Weste und Bauarbeiterhelm durch ein Megafon...”* [8]. В приведенном примере один из представителей организации рабочих описан как «человек в синем жилете и строительной каске». Данное обозначение основано на замене прямого обозначения непрестижной и малооплачиваемой рабочей специальности с помощью метонимического переноса, т. е. автор избегает называния лица «разнорабочим», «утилизатором построек», проявляя вежливость и толерантность по отношению к его труду. Следующий пример находим в статье *“Fliegende Misteln”*, повествующей о самых известных и значимых богах германцев, в предложении *“Allerdings muss der Allvater neun Tage lang an dem vom Sturm geschüttelten Weltenbaum Yggdrasil hängen und sich selbst mit dem Speer kasteien, bis er, vor Schmerz stöhnend und herabsinkend, die Runentafeln entziffern kann. Ohne Leiden kein Wissen”* [10] используется религиозный эвфемизм *‘der Allvater’* (отец всего сущего) для обозначения Бога Одина. Основная функция использования данного эвфемизма – приукрашивание; способ образования – использование гиперонима. Поскольку Один (или Водан) являлся высочайшим божественным существом, автор выделил его из ряда прочих, поставив тем самым Одина выше остальных богов. Еще одно эвфемистическое выражение находим в статье *“Kardinal Joachim Meisner ist gestorben”*: *“Der frühere Erzbischof von Köln sei während seines Urlaubs in Bad Füssing «friedlich eingeschlafen», sagte ein Sprecher des Erzbistums der Deutschen Presse-Agentur. Meisner wurde 83 Jahre alt”* [11]. Эвфемизм *‘friedlich eingeschlafen’* (мирно почить), образованный метафорическим перифразом, используется с функцией смягчения. Смерть издревле являлась табуированной темой, все, что связано с окончанием жизненного пути и переходом человека в мир иной, традиционно именовалось с помощью эвфемизмов. В приведенном примере читателю из контекста ясно, что епископ умер своей смертью во время поездки, однако употребление слов «смерть», «умереть» избегается автором, в том числе из уважения к чувствам верующих. Приведем также пример, взятый из статьи *“Familiäres: Ingrid Bergman, Nadja Tiller, Brigitte Bardot”*: *“Brigitte Bardot, 24, die soeben zum zweiten Male heiratete, ließen wissen, dass sie Mutterfreuden entgegensehen”* [9]. Статья биографического характера повествует о беременности знаменитых актрис, и их «интересное положение» выражается с помощью эвфемистического выражения *‘Mutterfreuden entgegensehen’* (ожидать радостей материнства). Основными функциями данного эвфемизма являются приукрашивание и смягчение, способом образования – метафорический перенос.

Следующий пример был взят из интервью с певцом Р. Долтри из группы “The Who”: “*Er lebte in einer eigenen Welt, musste sich ständig beweisen und selbst übertrumpfen. Das kann sehr anstrengend sein*” [14]. Здесь говорящий упоминает о бывшем участнике группы Ките Муне, который страдал от пограничного расстройства личности. Метафорическим эвфемизмом ‘*Er lebte in einer eigenen Welt*’ (он жил в своем собственном мире) Р. Долтри завуалировал данный факт, прибегнув к функции камуфлирования. Следует отметить, что тема психических расстройств, душевных заболеваний, наряду с темами смерти, преступлений, неизлечимых заболеваний и пр., стабильно вызывает высокую вербальную активность носителей языка, побуждая их находить все новые эвфемизмы для номинации явлений данной понятийной области, в результате чего возникают не только отдельные слова, но и многочисленные фразеологизмы, образующие в немецком языке синонимические ряды (ср.: *nicht alle Tassen im Schrank haben, bei j-m ist eine Schraube los, j-d hat einen Vogel* и др.) Такого рода единицы не особенно дипломатичны, не смягчают ситуацию, а скорее показывают ее в смешном, даже издевательском свете. Возможно, так проявляется одно важное свойство человеческой психики: если некая ситуация неподвластна воле человека, если он не в силах с ней справиться, если она навевает страх и ужас, единственный выход – смех, юмор, пусть и черный, «висельный» (Galgenhumor).

Таким образом, проанализировав двадцать немецкоязычных статей различной тематики, содержащих эвфемизмы, мы можем сделать вывод о том, что авторов в первую очередь беспокоит восприятие их материала читателями, поэтому наиболее часто эвфемистические выражения используются в функции смягчения. Данную функцию реализуют двенадцать проанализированных эвфемизмов. Скрыть неприятные, а порой даже неприемлемые для общественности факты и происшествия, позволяет функция камуфлирования (11 единиц). Благодаря этим двум ведущим функциям содержание статей отвечает всем стандартам СМИ, позволяет избежать как дискриминации, так и негативной реакции публики. Остальные функции представлены единичными случаями.

### Литература

1. Ванюшина Н.А. Эвфемизмы в современном немецком языке // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал. 2017. № 6(53). С. 42–44. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1512651801.pdf> (дата обращения: 17.02.2019).
2. Кацев А.М. Эвфемизмы в современном английском языке: (Опыт социолингвистического описания): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1977.
3. Кипрская Е.В. Политические эвфемизмы как средство камуфлирования действительности в СМИ: На примере конфликта в Ираке 2003–2004 гг.: дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2005.
4. Крысин Л.П. Эвфемистические способы выражения в современном русском языке // Русский язык в школе. 1994. № 5. С. 76–82.
5. Москвин В.П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования // Вопросы языкознания. 2001. № 3. С. 58–70.
6. Прудывус А.Н. Эвфемизмы в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2006.
7. Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008.
8. *Fahrendes Volk: Kampf um Englands Traveller-Hochburg* // SPIEGEL. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/fahrendes-volk-kampf-um-englands-traveller-hochburg-a-787225.html> (дата обращения: 24.02.2019).
9. *Familiäres: Ingrid Bergman, Nadja Tiller, Brigitte Bardot* // SPIEGEL. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-42625836.html> (дата обращения: 25.02.2019).
10. *Fliegende Misteln* // SPIEGEL. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/spiegelgeschichte/d-91705313.html> (дата обращения: 24.02.2019).
11. *Kardinal Joachim Meisner ist gestorben* // SPIEGEL. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/panorama/leute/kardinal-joachim-meisner-ist-tot-a-1156003.html> (дата обращения: 24.02.2019).
12. Kurz J., Müller D. *Stilistik für Journalisten*. VS Verlag, 2010.
13. Luchtenberg S. *Euphemismen im heutigen Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang, 1995.
14. Roger Daltrey von The Who “Ich bin Sänger einer Band. Und ein alter Sack” // SPIEGEL. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spiegel.de/einestages/the-who-saenger-roger-daltrey-ueber-radau-rebellion-rentnerrock-a-1211241.html> (дата обращения: 25.02.2019).
15. Schulz Hans *Deutsche Fremdwörterbuch*. In 12 Bänder. B. 5. Eau de Cologne – Futurismus / Hans Schulz, Otto Basler. Walter de Gruyter Berlin, New York, 2004.
16. SPIEGEL: [сайт]. URL: [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de).

**ANGELINA VINITSKAYA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**EUPHEMISMS IN THE LANGUAGE OF MODERN GERMAN MASS MEDIA**

*The article deals with various euphemistic units of the German language, taken from publicistic texts of different subjects, in terms of their functions and ways of formation.*

**Key words:** *euphemisms, the traits of euphemisms, the functions of euphemisms, the ways of euphemisms' formation, mass media.*

УДК 811.11-112

**А.М. ДМИТРИЕВА**  
(aknopka@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ РАЗГОВОРНЫХ НОМИНАЦИЙ МУЖЧИН В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ\***

*Исследуются способы словообразования разговорных номинаций мужчин в немецком языке. Выявляются наиболее частотные словообразовательные модели данных номинаций (префиксация, суффиксация, словосложение, заимствования). Определяются на материале разговорных номинаций мужчин самые распространенные словообразовательные модели.*

Ключевые слова: префиксация, суффиксация, словосложение, заимствованные слова, словообразование.

Современная лингвистика развивается в антропоцентрическом направлении [1, с. 37–66; 2; 6, с. 134–139]. В центре ее внимания находится языковая личность. Наиболее продуктивно её изучение в аксиологическом аспекте, что предполагает обращение к оценочной лексике, в частности к словам, обозначающим поведение человека. Данным обстоятельством обусловлен наш интерес к номинациям (в том числе и к оценочным) человека. Исследовательских работ, посвященных проблеме изучения современных разговорных немецких номинаций в отечественной филологии, недостаточно, чем объясняется, на наш взгляд, актуальность представленного нами материала.

Цель нашей работы – дать словообразовательный анализ разговорным номинантам мужчин в современном немецком языке.

Для формирования эмпирической базы исследования посредством создания банка лексических единиц, обозначающих мужчин в немецком языке, был использован двуязычный словарь разговорной лексики немецкого языка В.Д. Девкина [5]. Для проведения исследования было выбрано 307 лексических единиц, обозначающих мужчин в немецком языке.

Вопрос словообразования всегда привлекал внимание языковедов (В.В. Виноградов, М.Д. Степанова, Л.В. Щерба и др.) [4, 8, 9]. Известный германист М.Д. Степанова считает, что «словообразование в системе языка тесно связано как с грамматикой, так и с лексикой, потому что глубокое изучение словообразовательных средств позволяет более точно рассмотреть лексический состав языка» [8, с. 4].

Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в немецком языке является словосложение. Российский лингвист В.А. Виноградов определяет словосложение как один из способов словообразования, состоящий в морфологическом соединении двух или более корней (основ) [4].

Сложные слова состоят, как правило, из двух компонентов: основного и определяющего. Основным компонентом является последнее слово, которое указывает все грамматические характеристики сложного слова. Определяющий компонент поясняет основной компонент композита и может быть выражен любой частью речи.

М.Д. Степанова предложила классификацию сложных слов, которая основывается на трёх принципах:

- 1) по морфологическому принципу. Согласно данному принципу, сложные слова могут быть образованы от различных частей речи (составные существительные, составные прилагательные и т. д.);
- 2) по структурно-генетическому принципу. Согласно данному принципу, сложные слова подразделяются на полносложные (без соединительного элемента между частями), неполносложные (с каким-либо соединительным элементом) и сдвиги (свободное соединение двух или более компонентов, которые в речи могут свободно передвигаться);
- 3) по типу синтаксико-семантической связи между компонентами. Согласно данному критерию выделяют определительные сложные существительные (первый компонент определяет второй), сочи-

\* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А, доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

нительные сложные существительные (оба компонента синтаксически равны) и слова-предложения или императивные имена [8].

Наш материал показывает высокую продуктивность словосложения. Среди 128 композитов, обозначающих мужчин, 116 слов являются полносложными композитами, а 12 соответственно неполносложными. Приведем несколько подтверждающих этот вывод примеров. Начнем с примеров с полносложными композитами: *'der Halbgott'*, *'der Langfinger'*, *'der Holzwurm'*, *'der Goldsohn'*, *'der Göttergate'*, *'der Drecktier'*. Данные примеры показывают нам отсутствие соединительного элемента между компонентами сложного слова.

Приведем примеры с неполносложными композитами: *'der Schluckspecht'*, *'der Ordnungshüter'*, *'der Deckskerl'*, *'der Hundsfott'*, *'der Kalbskopf'*, *'der Klapsmann'*. В данных примерах мы можем отчетливо видеть соединительный элемент между компонентами сложного слова, а именно соединительный элемент *'-s'*.

Суффиксация, наравне со словосложением, является высокопродуктивным видом словообразования в немецком языке. Под суффиксацией понимается образование производного слова в результате прибавления к производящей основе суффикса. Суффикс – это «разновидность аффикса, морфема, следующая за корнем или основой и предшествующая окончанию» [3]. В словообразовании участвуют различные суффиксы, которые, присоединяясь к основе слова, изменяют ее значение. Слова, образованные с помощью суффиксов, могут приобретать новый негативный или позитивный оттенок.

В нашем материале были выявлены слова с суффиксами, которые имеют самые различные значения в немецком языке. Слова с суффиксами *'-ler'*, *'-er'*, *'-ner'* представлены в количестве 22 единиц. В качестве примера можно привести следующие существительные *'der Bestseller'*, *'der Gammler'*, *'der Pichler'*, *'der Kriminaler'*. Суффиксы *'-ler'*, *'-er'*, *'-ne'* являются суффиксами мужского рода и могут обозначать представителей профессий, лиц определённого мировоззрения, действующих лиц, производителей действия или названия лиц по характеру их действий. Нами выявлено два слова с суффиксом *'-ling'* (*'der Dümmling'*, *'der Widerling'*). Суффикс *'-ling'* – это суффикс мужского рода, который обозначает в данных случаях лиц мужского пола, но придаёт слову негативный, пренебрежительный оттенок. С суффиксом мужского рода *'-el'*, который в настоящее время не продуктивен, обнаружено 6 слов (напр., *'der Knubbel'*, *'der Loddel'*). Кроме того, нами выявлены слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом *'-chen'* в количестве 7 единиц. Приведем примеры таких существительных: *'das Hämchen'*, *'der Papachen'*, *'der Papchen'*.

Таким образом, слова, которые образованы с помощью суффиксации, согласно нашим подсчетам, представлены в количестве 37 единиц.

Префиксация в немецком языке развита более слабо, чем словосложение и суффиксация. Это обстоятельство объясняется тем, что число префиксов в немецком языке значительно уступает числу суффиксов.

Под префиксом понимается та часть слова (аффикс), которая стоит перед корнем и изменяет его лексическое или грамматическое значение [3]. С помощью префиксов в немецком языке образуется много новых имен существительных, в том числе и существительные, которые относятся к разговорным номинациям мужчин.

У немецких существительных не так много префиксов, но все они продуктивны, т. к. являются многозначными.

Нам удалось выявить всего лишь одно слово, образованное префиксальным способом в нашем материале. Слово *'der Uropa'* образовано с помощью префикса *'ur-'*, который в немецком языке придаёт существительному оттенок чего-то первоначального, древнего, первобытного. На основе проанализированного материала можно сделать вывод, что данный вид словообразования является непродуктивным в образовании разговорных номинаций мужчин.

Заемствования рассматриваются как процесс перехода слова из одного языка в другой, а также как сам результат этого процесса – заимствованное слово. Вследствие того, что Германия вступа-



ла во множественные контакты с разными народами и культурами, в немецком языке имеется большое количество заимствованных слов.

В словаре-справочнике лингвистических терминов предлагается классификация слов на исконные и заимствованные. Исконные слова – «основное слово данного языка, вошедшее в его первоначальный словарный состав или образовавшееся впоследствии из лексического материала этого языка» [7, с. 92]. Заимствованные слова – это слова, которые были заимствованы из одного языка в другой. Заимствованные слова классифицируются на ассимилированные и не ассимилированные в языке.

Среди разговорных немецких номинаций имеется большое количество слов, которые в разные периоды времени были заимствованы из разных языков: латинского, греческого, французского и т. д. В качестве примера можно привести следующие имена существительные: *'der Gorilla'*, *'der Filius'*, *'das Biet'*. Также имеются слова, которые в прошлом и нынешнем веках пришли в немецкий язык и являются в данный момент разговорными номинациями мужчин. Заимствований из английского языка было обнаружено 8 единиц (напр., *'der Beachboy'*, *'der Macho'*, *'der Killer'*). Кроме того, были обнаружены два слова, которые заимствованы из французского языка: *'der Drogi'*, *'der Filou'* и одно слово, заимствованное из итальянского языка *'der Bandit'*. Следовательно, можно сделать вывод, что в данный момент времени основным источником заимствованных слов, относящихся к сленговым, разговорным и ругательным, является английский язык.

В заключение заметим, что самым продуктивным способом словообразования среди немецких разговорных номинаций мужчин является словосложение. Суффиксальный способ словообразования достаточно распространен в исследуемом материале. Непроductивен префиксальный способ образования немецких разговорных номинаций мужчин. Кроме того, были обнаружены примеры заимствований из английского, французского и итальянского языка. Большинство заимствований – это англицизмы.

### Литература

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37–67.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998.
3. Большой Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/bes> (дата обращения: 03.03.19).
4. Виноградов В.А. Словосложение // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tapemark.narod.ru/les/index.html> (дата обращения: 03.03.19).
5. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. М.: Русский язык, 1994.
6. Красавский Н.А. Ключевые концепты «страх» и «вина» в романе Германа Гессе «Демьян. История юности, написанная Эмилем Синклером» // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 8(121). С. 134–139.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 3-е изд. М.: Просвещение, 1985.
8. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. М.: Изд-во литературы на ин. яз., 1953.
9. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленинград. отделение, 1974.

ALEXANDRA DMITRIEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

### THE WAYS OF WORD FORMATION OF COLLOQUIAL CATEGORIES OF MEN IN GERMAN LANGUAGE

*The article deals with the ways of word formation of colloquial categories of men in German language. There are revealed the most frequency word formation models of these categories (prefixation, suffixation, compounding, loan words). There are defined the most widespread word formation models based on the materials of colloquial categories of men.*

Key words: *prefixation, suffixation, compounding, loan words, word formation.*

УДК 811.11-112

**Е.Ю. РОДИНА**  
(rodinalenka@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНАФОРЫ, АНТИТЕЗЫ И СРАВНЕНИЯ  
КАК СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРИЕМА В НЕМЕЦКОМ  
РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ\***

*На материале печатных рекламных текстов из немецкого журнала "Der Spiegel" и интернет-источников рассматривается использование анафоры, антитезы и сравнения с целью определения функций и частотности их употребления. Данные стилистические фигуры довольно часто встречаются в немецких рекламных текстах, т. к. обладают высокой степенью экспрессивности, которая, в свою очередь, играет ключевую роль в осуществлении воздействия на потенциального потребителя.*

*Ключевые слова: анафора, антитеза, сравнение, реклама, рекламный текст.*

Как известно, современная лингвистика характеризуется коммуникативной направленностью своего развития [1, с. 131–134; 3, с. 119–126; 5, с. 173–175; 10, с. 1411–1418], что во многом объясняется отказом ученых в дальнейшем изучении структурной лингвистики, исчерпавшей свой потенциал. В коммуникативной лингвистике значительные позиции как исследовательский материал занимают тексты СМИ, в том числе рекламные тексты. Одной из их базисных задач является максимальное психологическое воздействие рекламодателя, т. е. составителя текста рекламы, на адресата, т. е. потенциального клиента или покупателя. Данным обстоятельством объясняется повышенное внимание рекламодателя непосредственно к самому содержанию рекламного текста, в которое, как правило, включается использование стилистических фигур речи, поскольку они выполняют экспрессивную функцию.

Цель нашей статьи – выявить в немецких рекламных текстах частотность использования анафоры, антитезы и сравнения; определить их основную функцию и в целом прагматический потенциал. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) составить на материале рекламных немецких текстов картотеку примеров использования анафоры, антитезы и сравнения; 2) определить частотность их применения в данных текстах; 3) выявить функции анафоры, антитезы и сравнения в немецких рекламных текстах.

Объектом исследования являются печатные рекламные тексты немецкой прессы. Предмет работы – анафора, антитеза и сравнение как фигуры речи в рекламных немецких текстах. Поставленные цель, задачи и объект статьи предопределили выбор методов исследования: интерпретация, интроспекция, прием количественного подсчета. Фигуры речи (в особенности, анафора, антитеза и сравнение) применительно к немецкоязычным текстам редко становились предметом специального анализа, в чем мы видим актуальность темы нашей статьи. Исследовательским материалом для нас послужили 30 рекламных печатных немецких текстов.

В связи с глобализацией, развитием интернета и средств массовой коммуникации, реклама постоянно модернизируется, сохраняя свое изначальное предназначение – побудить читателя к приобретению того или иного товара. В современном печатном тексте рекламы Т.Н. Колокольцева выделяет его следующие характерные черты: «1) свернутость или краткость: лаконичное оформление информации о рекламируемом продукте позволяет удержать внимание реципиента; 2) дополненность: современный рекламный текст, как правило, дополняет яркое изображение (фотографию или рисунок), позволяя оказывать на потребителя разностороннее влияние – через слуховое и(или) зрительное, а также образное восприятие; 3) сигнальность: наличие краткой, но высокой по экспрессивности фразы (заголовка, или завершающего высказывания), которая оказывает наибольшее влияние на воспринимающего и выделяет лучшие качества рекламируемого продукта; 4) иерархичность: в тек-

\* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

сте рекламы информация первого порядка выделяется крупным шрифтом, второго порядка – мелким; 5) оценочность: максимально выделяются достоинства продукта (надежность, низкая цена, практичность и т. д.); 6) инструктивность: в рекламном тексте также содержится информация об алгоритме пользования продуктом или услугой, о месте получения услуги или приобретения товара, указываются контакты предоставляющего продукт и т. д.» [2, с. 138–139].

Печатный рекламный текст Н.А. Красавским определяется как «структурно оформленное, смыслозавершенное, функционально организованное сообщение, адресант которого посредством применения определенных коммуникативных стратегий и тактик, реализуемых различными вербальными и невербальными средствами, ставит перед собой задачу психологического воздействия на адресата с целью приобретения последним предлагаемого товара или воспользования услугой» [4, с. 138].

Анализ использования анафоры в рекламных текстах проводился на материале немецкого журнала “Der Spiegel”, а также на материале официальных страниц компаний в интернете. В ходе анализа было выявлено 10 случаев применения анафоры как стилистического средства в рекламном тексте.

Посредством анафоры осуществляется непосредственное обращение составителя рекламы к потенциальному покупателю. Приведем пример из рекламного слогана страховой компании “AXA”: “*Für Ihre Sicherheit. Für Ihr Vermögen*” [8, с. 11]. Анафора ориентирует текст на читателя, значимость которого подчеркивается использованием вежливой формы притяжательного местоимения *Ihr*. Автор текста как будто бы проецирует потенциальную принадлежность услуг своей компании на реципиента. Похожую функцию выполняет анафора и в рекламном тексте автомобильной компании “Opel”: “*Entdecken Sie die SignumClass. Was Sie sehen. Was Sie fühlen...*” [7, с. 111–118]. Однако в данном случае автор намеренно использует личное местоимение вежливой формы ‘*Sie*’, чтобы акцентировать внимание на потенциальных зрительных и чувственных образах клиента в случае покупки данного автомобиля.

В некоторых случаях анафора используется как средство усиления того или иного качества рекламируемого продукта. Приведем пример из текста рекламы онлайн-фотолаборатории: “*So einfach und so praktisch. So gut und so günstig. So schnell und so bequem*” [8, с. 126]. Повторяющийся компонент ‘*so*’ позволяет усилить прагматический эффект качественных прилагательных, тем самым наилучшим образом выделить плюсы данного сервиса. Нами также был обнаружен необычный случай использования прилагательного в сравнительной степени с названием компании “DHL”: “*Mehr DHL. Mehr Power*” [7, с. 83–86]. Такое употребление позволяет уравнивать название компании и экспрессивный иноязычный компонент ‘*Power*’. В ряде примеров имеет место дублирование предлогов. К примеру, в рекламном тексте марки автомобильных шин “Continental”: “*Für Nordkurven. Für Südkurven. Und für sichere Kurven*” [Там же, с. 41]. Здесь повторяющийся предлог ‘*für*’ служит ритмообразующим элементом.

Применение анафоры может служить подчеркиванию качественных характеристик товара. Приведем пример из рекламного слогана природного газа: “*Gut zum Himmel. Gut zu Erde. Gut als Licht: unser Erdgas*” [Там же, с. 106–107]. Прилагательное ‘*gut*’ характеризует рекламируемый продукт как качественный, оказывая при этом положительное воздействие на читателя. В рекламе банка “NRW-Bank” подчеркиваются положительные нововведения: “*Neue Bank – neue Chancen*” [6, с. 17]. В данном случае анафора способствует изменению уже имеющихся представлений читающего об этом банке в лучшую сторону.

В качестве элемента анафоры также может выступать само название продукта, как, например, в рекламном тексте электростанции “RWE”: “*Energie aus Brennstoffzellen... Energie aus Windkraftwerken... Energie aus Gewitterspeichern...*” [7, с. 127]. Такое использование анафоры подчеркивает значимость вырабатываемого продукта для общества.

В некоторых рекламных текстах повторяющийся элемент – наречие места. Например, в рекламе супермаркета “dm”: “*Hier bin ich Mensch, hier kauf ich ein*” [9]. Автор намеренно использует наречие ‘*hier*’ вместо возможного ‘*dort*’, чтобы создать эффект своей непосредственной близости с потенциальным покупателем.

Таким образом, анафора обладает высоким индексом частотности в текстах рекламы. 1/3 исследуемых нами текстов содержат в себе эту стилистическую фигуру, которая позволяет придать им ритм, следовательно, заинтересовать читателя. Анафора выполняет экспрессивную и прагматическую функции.

Антитеза представляет собой стилистическую фигуру противопоставления, которая создает контраст между двумя компонентами высказывания. Поскольку антитеза является средством усиления выразительности, то с ее помощью можно оказывать эффективное воздействие на читателя. Рекламные тексты подчинены этой цели. В 30 рекламных текстах нами было выявлено 7 случаев применения антитезы. Рассмотрим некоторые из них.

В рекламном тексте природного газа антитеза является экспрессивным описанием недостатков других способов отопления: *“Wenn Sie noch eine Heizung im Keller haben, die viel stinkt, aber wenig bringt, sollten Sie mal übe reine moderne Gas-Brennwertheizung nachdenken”* [8, с. 43]. В другом тексте, представляющем собой еще одну рекламу природного газа, мы также обнаружили прием антитезы: *“Gut zum Himmel. Gut zu Erde”* [7, с. 106–107]. Существительные *‘Himmel’* и *‘Erde’*, называющие уникальные в своем роде объекты, придают неповторимый шарм рекламируемому продукту. В тексте рекламы антитеза может указывать и на уникальность своего покупателя. Приведем пример из рекламы одной из марок автомобильных шин *“Dunlop”*: *“Weil die Straße immer die gleiche sein mag, Ihre Fahrt jedoch nie”* [Там же, с. 81]. Наречия *‘immer’* и *‘nie’* создают контраст между именами существительными *‘die Straße’* и *‘Ihre Fahrt’*, подчеркивая особое значение комфорта покупателя для данной компании. Благодаря антитезе реализуется прагматическая функция рекламного текста.

В некоторых случаях использование антитезы позволяет максимально улучшить представление потенциального потребителя о том или ином товаре. Приведем пример рекламного текста автомобильной марки *“Opel”*: *“Innen so beeindruckend wie außen”* [Там же, с. 111–118]. Компоненты *‘innen’* и *‘außen’* в сочетании с оценочным компонентом *‘beeindruckend’* создают образ идеального автомобиля в сознании читателя. Похожую функцию выполняет антитеза и в рекламном тексте автомобильной марки *“Toyota”*: *“Aber nicht nur sein Auftritt, auch sein Antritt beeindruckt...”* [8, с. 15]. В данном случае антитеза *“Auftritt – Antritt”* служит усилением глагола *‘beeindrucken’*, что помогает сформировать в сознании покупателя индивидуальный образ превосходного автомобиля. Ведь антитеза не называет сами характеристики товара, а только подчеркивает, что все они впечатлят читателя. Анализируя рекламный текст еще одной автомобильной компании *“Mercedes-Benz”*, мы выявили особый случай противопоставления: *“Was Hunden Spaß macht, können Autos nicht leiden”* [7, с. 56–57]. Здесь противопоставляются несовместимые объекты – *‘Hunde’* и *‘Autos’*. Можно предположить, что данный прием в силу его оригинальности намеренно применялся рекламодателями для привлечения внимания покупателя.

Антитеза может быть использована для противопоставления временных понятий. Рассмотрим рекламный слоган компании *“Microsoft Business Solutions”*: *“Ganz gleich, wie viele Lösungen Sie gestern gefunden haben, wie viele finden Sie heute?”* [Там же, с. 149]. Наречия *‘gestern’* и *‘heute’* побуждают адресата к самоанализу и убеждают его в необходимости действовать, менять привычное поведение, а значит, воспользоваться продуктом компании, которым до этого момента он не пользовался.

Антитеза встречается в 23% от общего числа проанализированных нами текстов. С помощью антитезы рекламодатель выделяет лучшие характеристики товара, создает контраст по отношению к продуктам, которые адресат использовал ранее, а также сообщает потребителю о том, что он, как никто другой, важен для компании.

Любая реклама представляет собой красочное описание товара или услуги и побуждает адресата к анализу похожих по свойствам продуктов (включая и рекламируемый). Прием сравнения позволяет облегчить этот процесс в сознании потенциального потребителя.

Из 30 текстов рекламы нами было выявлено 4 случая использования сравнения при описании преимуществ товаров. Здесь имеет место употребление так называемых *‘wie-Vergleiche’* – сравнений, содержащих союз *‘wie’*, и основанных на общем свойстве или качестве сравниваемых объектов. Нами был обнаружен один случай такого типа сравнения – текст рекламы компании *“Gillette”*: *“Für die gründlichste und komfortabelste Rasur von Gillette. Im rasantenroten Look, ganz*



*wie sein Vorbild*” [7, с. 33]. Экспрессивное иноязычное существительное *‘Look’* приравнивается к компоненту *‘Vorbild’*, при этом указывается на то, что они оба великолепны. Были обнаружены и развернутые сравнения, имеющие в своем составе компонент *‘im Vergleich zu’*. Пример такого сравнения – рекламный текст страховой компании “HALLESCHE”: *“Im Vergleich zum Gesamtmarkt entwickeln sich unsere Beiträge seit Jahren deutlich günstiger...”* [8, с. 69]. В данном примере прослеживается цель сравнения результатов рекламируемой компании и ее конкурентов. Таким образом, с помощью использования сравнения автор намеренно указывает на преимущества данной компании и одновременно – на недостатки компаний-конкурентов. Ряд сравнений в своей структуре имеет компонент *‘als’*. Рассмотрим текст рекламы напитка “Ipsei”: *“Nie waren sich rote Trauben und Rooibos näher als in dieser Flasche”* [9, с. 78]. В данном примере за счёт сравнения прослеживается метафоричность и некоторая гиперболизация значимости рекламируемого продукта. Это яркое сравнение наделяет рекламируемый продукт уникальностью и вызывает интерес у читателя. На примере текста рекламы автомобиля “Volkswagen” можно утверждать, что сравнение может употребляться с целью преувеличения значимости товара: *“Mehr als ein Familienauto”* [7, с. 17]. Имя существительное *‘Familienauto’* в сознании немецкоговорящего представляет большую ценность. Возможно, этим фактом и воспользовался составитель рекламного текста, чтобы заинтересовать адресата и сформировать у него желание приобрести именно этот автомобиль.

Таким образом, нами было установлено, что наиболее часто употребляемой фигурой речи (из исследуемых нами) в немецких рекламных текстах является анафора. С помощью анафоры автор выделяет главную информацию о характеристиках продукта и способствует ее сохранению в памяти потенциального клиента. Анафора придает выразительность тексту рекламы и наделяет его динамичностью.

### Литература

1. Ванюшина Н.А. Использование эвфемизмов в современных СМИ (на примере описания войн и терактов) // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 2(46). С. 131–134.
2. Колокольцева Т.Н. Слоган как ключевой компонент рекламного текста // Рекламный дискурс и рекламный текст: кол. моногр. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. С. 147–171.
3. Красавский Н.А. Метафора как средство вербализации эмоций в произведениях Стефана Цвейга // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 3(126). С. 119–126.
4. Красавский Н.А. Печатный рекламный текст как отражение системы ценностей социума // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. С. 138–145.
5. Ткаченко И.Г., Мурка Ю.Г. Подходы к трактовке текста и художественного концепта в современной лингвистике // Филологические науки в России и за рубежом: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февр. 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 173–175.
6. Der Spiegel. 2004. № 17.
7. Der Spiegel. 2003. № 19.
8. Der Spiegel. 2004. № 33.
9. DM-DrogerieMarkt: [сайт]. URL: <https://www.dm.de/> (дата обращения: 25.01.2019).
10. Zheltukhina M.R., Krasavsky N.A., Slyshkin G.G., Ponomarenko E.B. Utilitarian and aesthetic values in the modern German society (through the example of print media advertisements) // IEJM. 2016. T. 11. № 5. P. 1411–1418.

ELENA RODINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

### THE USE OF ANAPHORA, ANTITHESIS AND SIMILE AS A STYLISTIC DEVICE IN GERMAN ADVERTISING TEXT

*The article deals with the usage of anaphora, antithesis and simile aimed at the definition of functions and the frequency of their usage at the material of published advertising texts from the German magazine “Der Spiegel” and Internet sources.*

*We can often meet these figures speech in German advertising texts because they possess a high degree of expressiveness which plays a key role in the realization of influence on a potential consumer.*

Key words: *anaphora, antithesis, simile, advertisement, advertising text.*



УДК 811

**Н.А. ШЕВЧЕНКО**  
(ahsatan98@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ  
В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАТЕКСТЕ  
(на материале французских СМИ)\***

*Представлен анализ коммуникативной категории выразительности. Выделены лексико-стилистический, синтаксико-стилистический и графический уровни реализации категории выразительности во французских медиатекстах. Рассмотрены функции экспрессивных средств, реализующих категорию выразительности.*

*Ключевые слова: медиатекст, коммуникативная категория, выразительность, функции категории выразительности, лексико-стилистические, синтаксические и графические средства и приемы реализации категории выразительности.*

Объектом нашего исследования выступает категория выразительности.

В качестве предмета исследования мы рассматриваем лексическо-стилистические, синтаксические и графические средства и приемы, реализующие категорию выразительности в медиатекстах.

Материалом исследования послужили 25 медиатекстов, представленных на страницах интернет-изданий, при анализе которых мы брали во внимание вербальные и графические средства выразительности.

В нашей работе мы использовали следующие методы и приемы: метод наблюдения, метод целенаправленной выборки, метод контент-анализа, описательный (дескриптивно-аналитический) метод.

Медиатекст является одним из инструментов медиакommunikации. Данное понятие возникло в конце XX в. и привлекло к себе внимание многочисленных исследователей, в том числе отечественных ученых: Т.Г. Добросклонской, В.Г. Костомарова, Г.Я. Солганика, посвятивших свои исследования изучению медиатекста [3, 7, 12].

Медиатекст представляет собой разновидность текста массовой информации, рассчитанного на массовую аудиторию, характеризующегося особым типом автора (принципиальное совпадение производителя речи и ее субъекта), специфической текстовой модальностью (открытая речь, многообразное проявление авторского Я) [11, с. 15].

Как отмечает Я.Н. Засурский, медиатекст – это текст в совокупности с графикой, звуковым звучанием, визуальным сопровождением. Вербальные, звуковые и визуальные характеристики медиатекста позволяют его использовать в разных медиа: газете, радио, телевидении, интернете [14, с. 10–11].

Функции медиатекста могут варьироваться в зависимости от жанров, тем, каналов распространения и других параметров. Медиатекст является полифункциональным, т. к. он сочетает в себе такие функции как информационная, воздействующая, когнитивная, социальная, управленческая, воспитательная, развлекательная и т. д. [6, с. 13].

Реализация воздействующей функции в медиатексте происходит благодаря коммуникативной категории выразительности.

Согласно Е.П. Захаровой, коммуникативная категория – это категория речевого общения, представляющая собой совокупность различных установок и правил речевого поведения в обществе и участвующая в организации и/или регулировании коммуникативного процесса [4, с. 12]. Из этого следует, что главной функцией коммуникативной категории является организация речевого общения адресата и адресанта.

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

Выразительность как коммуникативная категория в современном понимании была разработана Б.Н. Головиным [2, с. 34]. Исследователь выделил ряд условий, от которых зависит выразительность речи индивида: хорошее знание языка, языковых стилей, выразительных возможностей, контроль речи и осознанная установка на выразительность речи.

По нашему мнению, выразительность – это коммуникативная категория, которая используется для воздействия на адресата, привлечения внимания к своей речи, выражения личности человека в речи и его субъективного отношения к сказанному, посредством различных выразительных средств речи.

Существуют различные классификации средств, образующих категорию выразительности. Так, О.В. Спиридовский приводит классификацию, включающую: 1) фонетические; 2) лексические; 3) словообразовательные; 4) грамматические; 5) стилистические (тропы и стилистические фигуры); 6) невербальные (в устной речи); 7) графические (в письменной коммуникации) выразительные средства [13, с. 169].

По мнению В.В. Кузнецовой и Н.Н. Остринской, коммуникативные средства, наделенные способностью интенсифицировать и усиливать информацию, придавать ей эмоциональную окраску, тем самым воздействуя на адресата сообщения, можно классифицировать на три уровня: вербальный, невербальный, и паравербальный [8].

Рассмотрим вербальный уровень выразительных средств медиатекста.

Созданию экспрессии в медиатексте способствуют различные лексические, лексико-стилистические средства и синтаксико-стилистические средства, усиливающие действенность высказывания, добавляющие содержанию экспрессивно-эмоциональные оттенки.

На страницах французских медиатекстов представлены следующие выразительные средства вербального уровня:

а) Неологизмы и интернационализмы. Обычно это новые слова, связанные с новыми событиями, технологиями и интернетом. Например: *Elle tweete les salaires des hommes pour inciter les femmes à négocier* [17]. *Dans la «manosphère», l'élection de Donald Trump a été considérée comme un progrès pour la cause* [21]. *Une liste des meilleurs podcasts français que vous devriez écouter* (BuzzFeed за 10.03.2017) [1]. В приведенном примере мы наблюдаем присутствие таких неологизмов, как 'tweet-er' (англ. *to tweet* – чиркать, болтать, *Tweeter* – название известной социальной сети); 'manosphère' – андросфера, неформальная сеть блогов, посвященных вопросам мужскости и мужских прав; 'pod-cast' – интернет-аналог теле- или радиопередачи: тематическая серия видео- или аудиозаписей, размещаемая в Интернете.

б) Лексико-стилистические и синтаксико-стилистические выразительные средства. Частотными выразительными средствами, анализируемых нами медиатекстов являются эпитет (43 случая употребления), сравнение (12), метафора (20), метонимия (17), синекдоха (10), гипербола (13) и литота (8), ирония (13), аллегория (19), олицетворение (14), перифраза (24), антитеза (26).

Приведем пример использования лексико-стилистических выразительных средств во французских СМИ: "*Affaire d'Etat ou vaudeville... La presse dresse le bilan du premier acte de l'affaire Benalla*" [19]. В приведенной журналистом метафоре государственный процесс приравнивается к водевилу – комедийной пьесе. Тем самым журналист демонстрирует свое насмешливое отношение к государству, несогласие с тем, что происходит на политической арене.

Согласно материалу нашего исследования, частотными синтаксико-стилистическими приемами являются анафора (9), эпифора (10), инверсия (30), параллелизм (6), градация (12), риторический вопрос и риторическое обращение (27), умолчание (11), эллипсис (10), полисиндетон (8) и асиндетон (7) (в скобках указано количество употребления).

Продемонстрируем данное утверждение на примере: "*Gilets jaunes, Pourquoi cette incapacité à faire ce que nous avons dit que nous ferions?*" [15]. Риторический вопрос, наблюдаемый в приводи-

мом нами примере, представляет собой фигуру речи повышенной эмоциональности, утверждение, данное в вопросительной форме, что позволяет акцентировать внимание читателя к поставленной в статье проблеме.

Основным признаком газетного стиля, по мнению В.Г. Костомарова, является чередование экспрессии и стандарта [7, с. 209].

Принцип чередования стандарта и экспрессии, а также художественности и публицистичности может проявляться в неоднородности лексики, включающей в свой состав, с одной стороны, такие лексические средства, как штампы, клише, обеспечивающие «стандарт» и служащие фоном с другой стороны, газетизмы, выразительные средства, разговорную и просторечную лексику. Отметим, что со временем, многие выразительные средства теряют свою образность и стилистическую окраску, переходя в ранг газетных штампов или клише, так метонимия *“gilets jaunes”* (*желтые жилеты*) утратила новизну, став привычной номинацией манифестантов, выступающих против повышения цены на топливо.

Графические способы реализации категории выразительности, которые также являются предметом нашего анализа, находятся на стыке невербального и паравербального уровней выразительности. С одной стороны, они неосязаемы без зрительного восприятия, с другой, использование графических средств в публицистическом тексте позволяет компенсировать отсутствие таких элементов, как голос и просодия.

Экспрессивность графических средств рассматривается в исследованиях Н.Н. Остринской, анализирующей экспрессивную тензиональность (концентрацию) текста, образованную совокупностью фонетических, графических, лексических и синтактико-стилистических выразительных средств [10, с. 41–45] и А.В. Пискуновой, выделяющей приемы графического акцентирования в рекламном тексте [11, с. 6–9].

Одним из приемов графической выразительности является графон, термин, который изначально обозначал способы передачи на письме различных фонетических особенностей звучащей речи. В современной лингвистике это понятие расширило свое значение и обозначает фигуру речи, представляющую собой стилистически значимое отклонение от графического стандарта и/или орфографической нормы, к которым относятся все графические средства выделения слов и словосочетаний [13].

Графон выполняет выделительно-актуализирующую функцию, усиливает оценку и эмоцию, выделяет «чужие» слова, создает смысловую многоплановость слова, «приращение смысла», участвует в создании комического эффекта, усиливает изобразительность [Там же, с. 107].

Отметим случаи употребления графона во французских публицистических текстах:

– Использование прописных букв вместо строчных или наоборот, строчных вместо прописных является одним из распространенных приёмов, применяемых для выделения слова, акцентирования позиции журналиста. Например: 8 lieux de tournage de Love actually que vous pouvez RÉELLEMENT visiter [16].

– Факультативные кавычки также являются частотным способом, служащим для привлечения внимания к конкретному слову, выделения слова, имеющего метафорическое значение, проявления иронии, отрицательного отношения. Пример из газеты “Libération”: “*Vous nous demandez si ces chiffres sont “vrais”. Regardons la littérature scientifique dans le domaine*” (*Вы нас спрашиваете, «верны» ли эти цифры. Обратимся к научной литературе в этой области*) [18]. Кавычки в приведенном примере усиливают вопрос, передавая эмоции сомнения.

– Шрифт как средство графической выразительности служит для привлечения внимания читателя, для выделения наиболее важных аргументов. Не менее важен размер шрифта, расстояние между буквами, строчками, длина строк и расположение текста на странице. Для выделения в тексте слова, предложения, абзаца или раздела статьи обычно применяются жирные и курсивные шрифты. Использование шрифтовых средств можно увидеть во всех французских изданиях.

Кроме таких функций категории выразительности как эмоциональная, воздействующая и эстетическая [8, 12], графические средства выполняют изобразительную функцию, определяемую В.П. Москвиным как «мощную тенденцию современных СМИ» [9].

Таким образом, в данной статье мы раскрыли понятие «выразительность», охарактеризовали понятие «медiateкст» и выделили наиболее частотные лексические, лексико-стилистические, синтаксико-стилистические и графические средства коммуникативной категории выразительности, характерные для французских публицистических текстов.

Анализ медiateкстов представляет несомненный интерес для исследователей, что объясняется его неоднородной структурой. Именно поэтому актуальным является изучение категории выразительности, реализуемой как на вербальном, так и на графическом уровнях.

### Литература

1. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты: энциклопед. словарь-справочник. / под ред. А.П. Сковородникова. М.: Флинта: Наука, 2005.
2. Головин Б.Н. Основы культуры речи. М.: Высшая школа, 1988.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Флинта: Наука, 2008.
4. Захарова Е.П. Типы коммуникативных категорий // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2000. С. 12–19.
5. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1993.
6. Колосова А.А., Поплавская Н.В. О полифункциональности журналистского медiateкста // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 18(215). С. 10–13.
7. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе // Психолингвистические проблемы массовой коммуникации: сб. науч. тр. М.: Высшая школа, 1974.
8. Кузнецова В.В., Остринская Н.Н. Специфика изучения коммуникативной категории выразительности. // Филологический аспект. 2018. № 10(42). С. 89–99.
9. Москвин В.П. Стилистика русского языка. Волгоград: Перемена, 2005.
10. Остринская Н.Н., Особенности выражения тенциональности в художественном тексте (на материале французского языка) // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журнал. 2015. № 1(35). С. 41–45. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1423836247.pdf> (дата обращения: 07.02.2019).
11. Пискунова А.В. Приемы графического акцентирования в современной рекламе // Студенческий электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 6(10). С. 6–9. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1472544492.pdf> (дата обращения: 07.02.2019).
12. Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медiateкст» // Вестник Московского университета. Сер. 10: Журналистика. 2005. № 2. с. 7–15.
13. Спиридовский О.В. Категория выразительности в президентской коммуникации // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 168–173.
14. Язык современной публицистики: сб. ст. М.: Флинта: Наука, 2007. С. 7–13.
15. “Affaire d’Etat ou vaudeville... La presse dresse le bilan du premier acte de l’affaire Benalla”. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.lemonde.fr/societe/article/2018/08/01/affaire-d-etat-ou-vaudeville-la-presse-dresse-le-bilan-du-premier-acte-de-l-affaire-benalla\\_5338052\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2018/08/01/affaire-d-etat-ou-vaudeville-la-presse-dresse-le-bilan-du-premier-acte-de-l-affaire-benalla_5338052_3224.html) (дата обращения: 05.02.2019).
16. “Gilets jaunes”: Pourquoi cette incapacité à faire ce que nous avons dit que nous ferions? [Электронный ресурс]. URL: [https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/12/11/gilets-jaunes-pourquoi-cette-incapacite-a-faire-ce-que-nous-avons-dit-que-nous-ferions\\_5396044\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/12/11/gilets-jaunes-pourquoi-cette-incapacite-a-faire-ce-que-nous-avons-dit-que-nous-ferions_5396044_3232.html) (дата обращения: 01.02.2018).
17. “Males in USA”, la revanche des hommes blancs en colère. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2017/01/13/angry-white-men-ou-les-monologues-du-penis\\_5062329\\_4497916.html](https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2017/01/13/angry-white-men-ou-les-monologues-du-penis_5062329_4497916.html) (дата обращения: 05.12.2018).
18. 8 lieux de tournage de Love Actually que vous pouvez RÉELLEMENT visiter. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.cosmopolitan.fr/lieux-de-tournage-love-actually-comment-les-visiter\\_2013637.asp](https://www.cosmopolitan.fr/lieux-de-tournage-love-actually-comment-les-visiter_2013637.asp) (дата обращения: 05.02.2019).
19. Elle tweete les salaires des hommes pour inciter les femmes à négocier. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.cosmopolitan.fr/elle-tweete-les-salaires-des-hommes-pour-inciter-les-femmes-a-negocier\\_2024507.asp](https://www.cosmopolitan.fr/elle-tweete-les-salaires-des-hommes-pour-inciter-les-femmes-a-negocier_2024507.asp) (дата обращения: 07.02.2019).
20. Emmanuel Macron affirme que la pollution de l’air provoque 48000 morts par an, est-ce vrai ? [Электронный ресурс]. URL: [https://www.liberation.fr/checknews/2018/11/29/emmanuel-macron-affirme-que-la-pollution-de-l-air-provoque-48000-morts-par-an-est-ce-vrai\\_1694780](https://www.liberation.fr/checknews/2018/11/29/emmanuel-macron-affirme-que-la-pollution-de-l-air-provoque-48000-morts-par-an-est-ce-vrai_1694780) (дата обращения: 05.02.2019).
21. Une liste des meilleurs podcasts français que vous devriez écouter. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.buzzfeed.com/fr/jenniferpadjemi/une-liste-des-meilleurs-podcasts-francais-que-vous-devriez-e> (дата обращения: 01.02.2018).

**NATALIA SHEVCHENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**IMPLEMENTATION OF THE CATEGORY OF EXPRESSIVENESS  
IN MODERN MEDIA TEXT  
(based on the materials of french mass media)**

*The article deals with the analysis of communicative category of expressiveness. There are revealed lexical and stylistic, syntactical and stylistic, graphical levels of the implementation of the category of expressiveness in French media texts. There are considered the functions of expressive means implementing the category of expressiveness.*

*Key words: media text; communicative category; expressiveness; the functions of the category of expressiveness; lexical and stylistic, syntactical and graphical means and techniques of the implementation of the category of expressiveness.*



## Методика преподавания учебных дисциплин

УДК 372.882

**Г.Ю. БЕРКАЛИЕВА**

(ratschkowa-galina1988@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **АНИМАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.Н. НОСОВА\***

*Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию познавательного интереса к чтению художественной литературы посредством вовлечения детей в анимационную деятельность.*

*Произведения Н. Носова рассматриваются как средство формирования познавательного интереса к чтению учащихся начальных классов.*

**Ключевые слова:** познавательный интерес, произведения Н.Н. Носова в круге детского чтения, начальная школа, анимационная деятельность, литературное творчество, младший школьник.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования при изучении литературного чтения основное внимание уделяет воспитанию интереса к чтению и книге, потребности в общении с художественной литературой. При этом, как показывает практика и современные исследования, младшие школьники очень живо и с интересом воспринимают произведения Н.Н. Носова – мастера проникновения в психологию своего маленького героя [2].

Актуальность предпринятого нами исследования определяется социально обусловленной потребностью общества в грамотном читателе и недостаточным уровнем развития познавательного интереса к чтению; потребностью образовательной практики в научно-методическом обеспечении исследуемого процесса и недостаточной разработанностью программно-методических материалов.

Целью нашего исследования стало формирование познавательного интереса к чтению произведений Н.Н. Носова посредством вовлечения детей в анимационную деятельность. Для достижения данной цели нами была проведена опытно-экспериментальная работа, позволившая выявить уровень сформированности познавательного интереса младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова и разработать эффективное направление деятельности по формированию познавательного интереса на основе привлечения младших школьников к созданию мультфильма по рассказу Н.Н. Носова.

Обращение к анимации было неслучайным, мультипликационные фильмы в младшем школьном возрасте остаются важным источником получения информации о мире, что, безусловно, способствует формированию познавательного интереса.

Многие исследователи отмечают, что при работе над произведениями данного автора очень эффективным является метод литературного творчества (инсценирование, создание собственных аудиотекстов, создание иллюстраций, книжек-малышек, мультфильмов и т. п.), а также применение игровых технологий (разгадывание и составление кроссвордов, проведение викторин, литературных игр и др.) [1, с. 183]. Именно поэтому обращение к анимации и вовлечение младших школьников в деятельность по созданию мультфильма по рассказу Н. Носова «Живая шляпа» представляется достаточно эффективным.

Исследование, предпринятое нами, проводилось на базе МКОУ «Средняя школа № 9 городского округа город Михайловка Волгоградской области» среди учащихся 3 «А» класса и 3 «Б» класса в количестве 38 человек и состояло из 3 этапов.

\* Работа выполнена под руководством Бурмистровой Е.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

На констатирующем этапе эксперимента, целью которого было выявление уровня сформированности познавательного интереса младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова, мы использовали следующие эмпирические методы исследования: 1) анализ библиотечных формуляров диагностируемых школьников; 2) наблюдение за обучающимися на уроках и во время внеклассных мероприятиях; 3) проведение тестирования в диагностируемых классах на знание биографии и произведений Н.Н. Носова; 4) проведение анкетирования среди родителей диагностируемых школьников.

1. Анализ библиотечных формуляров респондентов показал, что младшие школьники в диагностируемых классах мало читают, ограничившись программным списком. В круг читательских интересов младших школьников включены юмористические рассказы, в том числе и произведения Н. Носова.

2. Наблюдение за обучающимися на уроках при выполнении заданий показало, что произведения художественной литературы, безусловно, воздействуют на младших школьников: юные читатели с большим воодушевлением обсуждают прочитанное произведение, а поступки героев вызывают у них разнообразный спектр эмоций (от восхищения, одобрения, до сострадания, возмущения и даже гнева). Наблюдение во время внеклассной работы при проведении различных литературных мероприятий позволило выявить следующее: основная группа учащихся с большой охотой принимает участие в подобных мероприятиях. Однако проявляется и низкий уровень развития речевой культуры у большинства диагностируемых младших школьников, неумение правильно высказывать свою мысль и дать четкий развернутый ответ на поставленный вопрос, малая начитанность детей, неустойчивость читательских интересов.

3. Результаты тестирования в диагностируемых классах на знание биографии и произведений Н.Н. Носова показали, что большинство диагностируемых младших школьников знакомы с произведениями данного автора, но лишь в рамках программы по литературному чтению.

4. Анкетирование родителей диагностируемых школьников показало, что все родители понимают важность проявления интереса младших школьников к чтению. При этом многие из них прилагают максимум усилий для развития данного интереса, некоторые же, ссылаясь на недостаток времени, на занятость, возлагают всю работу в данном направлении на школу и учителей.

В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы и учета данных разработанных диагностических методик нами были выделены критерии оценки уровня сформированности познавательного интереса младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова: 1) регулярное посещение детьми библиотеки; 2) чтение произведений детской литературы, в том числе рассказов Н. Носова; 3) знание произведений Н. Носова, в том числе тех, которые не входят в круг обязательного чтения; 4) хорошее знание героев книг Н. Носова, умение рассказывать интересные моменты из книг автора; 5) знакомство с подробностями из жизни и биографии писателя; 6) активное участие детей в образовательной деятельности на уроках литературного чтения и во внеклассных литературных мероприятиях; 7) высокий уровень развития культуры речи, умение правильно высказывать свою мысль, умение дать четкий развернутый ответ на поставленный вопрос по содержанию произведения; 8) осознанное участие родителей в мероприятиях, способствующих формированию интереса детей к чтению книг; 9) посещение родителями с детьми библиотек, а также покупки детских книг, совместное обсуждение прочитанных произведений; 10) поощрение самостоятельного чтения детьми (словесным одобрением, покупкой книг и т. п.). Каждому из критериев соответствует один балл.

Опираясь на выделенные критерии, мы определили уровневую шкалу: 0–5 баллов – низкий уровень; 6–8 баллов – средний уровень; 9–10 – высокий уровень. Таким образом, мы получили следующие данные по классам. В 3 «А» классе высокий уровень продемонстрировали 2 младших школьника (10,5%). Средний уровень – основное большинство юных читателей – 15 учеников (79%). Низкий уровень наблюдается у 2 обучающихся (10,5%).

В 3 «Б» классе высокий уровень продемонстрировал 1 младший школьник (5,3%). Средний уровень показало основное большинство юных читателей – 16 учащихся (84,2%). Низкий уровень наблюдается у 2 обучающихся (10,5%).

Для чистоты эксперимента дальнейшую работу мы проводили только с одним классом, выбрав для этого учащихся 3 «Б» класса.

На формирующем этапе эксперимента, опираясь на теоретическую часть исследования, мы разработали и организовали соответствующую педагогическую деятельность по следующим основным направлениям деятельности по формированию познавательного интереса младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова, к которым отнесли:

1. Посещение библиотеки, где была организована выставки книг Н. Носова и проведено внеклассное мероприятие.
2. Просмотр фильмов и мультфильмов по мотивам произведений писателя, а также последующие беседы по их содержанию.
3. Оформление стенда «Прочитал сам и тебе рекомендую», где учащиеся класса оставляли свои письменные комментарии к прочитанным книгам Н. Носова.
4. Организация и проведение родительского собрания на тему «Необходимость развития познавательного интереса к чтению в младшем школьном возрасте».
5. Изготовление альманаха рисунков «Самые яркие эпизоды из книг Н. Носова».
6. Ключевым моментом стало коллективное создание мультфильма по рассказу Н. Носова «Живая шляпа». Без сомнения, это было самое яркое и запоминающееся направление деятельности по формированию познавательного интереса младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова как для учащихся, так и для родителей и учителей.

Учащимися и их родителями была проделана огромная работа, которая длилась две недели и очень увлекла детей: нарисована обстановка комнат, соответствующая каждой части рассказа, нарисованы и вырезаны главные герои в каждый момент их действий, и, наконец, совместными усилиями создан мультфильм, в котором нарисованные картинки ожили и заговорили голосами детей. На просмотре мультфильма присутствовали не только ученики 3 «Б» класса, но и учащиеся других классов, которые были приглашены при помощи афиш и объявлений.

7. Организация праздника для детей и родителей «По страницам книг Н. Носова», где были представлены результаты совместной деятельности младших школьников, учителей и родителей, подведены итоги творческого проекта. Все участники пришли к выводу, что такая работа очень полезна, интересна, и решили продолжить творческие эксперименты в своем классе.

На заключительном этапе эксперимента определить эффективность выделенных и апробированных нами форм и методов формирования познавательного интереса младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова помог диагностический инструментарий, разработанный нами ранее. Опираясь на выделенные описанные критерии, мы получили следующие данные:

В 3 «А» классе высокий уровень продемонстрировали 4 младших школьника (21,1%). Средний уровень продолжало показывать основное большинство юных читателей – 13 учеников (68,4%). Низкий уровень остался у 2 обучающихся (10,5%).

В 3 «Б» классе высокий уровень формирования познавательного интереса младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова продемонстрировали 13 учащихся 3 «Б» класса, что составляет 68,4% – большинство диагностируемых младших школьников. Средний уровень показали 6 юных читателей – 31,6 %. С низкого уровня (0%) респонденты поднялись на следующий, более высокий, продемонстрировав эффективность работы. Учащиеся (Артем Б. и Игорь Т.) как раз и являлись теми детьми, которые участвовали в озвучивании мультфильма. Прделанная работа серьезно повлияла не только на развитие их речи, сделав ее более грамотной и эмоционально насыщенной, но и на развитие их личностей в целом. Исчезла их замкнутость и малообщительность, они с удовольствием оставались после уроков, обсуждали с одноклассниками предстоящую работу, высказывали свои мысли, предлагали идеи и получали удовольствие от всего происходящего.

По результатам повторной диагностики видно, что в 3 «А» классе, где не проводилась работа на формирующем этапе эксперимента, уровень сформированности познавательного интереса у младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова практически не изменился.

Наметившаяся положительная динамика сформированности познавательного интереса учащихся 3 «Б» класса к чтению произведений Н.Н. Носова проявилась и в кардинально изменившейся позиции родителей в вопросе необходимости развития читательского интереса младших школьников. В вопросах заключительной анкеты родители учеников 3 «Б» класса высказали мысль о необходимости тесного взаимодействия с учителями в работе по развитию интереса к чтению у младших школьников. В 3 «А» классе родители практически не изменили свои ответы на поставленные вопросы.

Совместная творческая деятельность педагогов, учащихся и их родителей очень сплотила коллектив, сделала атмосферу в классе более теплой и дружественной, помогла раскрепостить многих младших школьников, раскрыть их таланты, сделать их более активными и коммуникабельными.

Таким образом, можно утверждать, что выделенные и апробированные нами формы и методы формирования познавательного интереса младших школьников к чтению произведений Н.Н. Носова являются эффективными, а цель, поставленная в начале исследования и заключающаяся в формировании познавательного интереса к чтению произведений Н.Н. Носова, достигнута.

### Литература

1. Козлова Д.Е. Процесс создания иллюстрации как средство развития креативности у младших школьников на уроках изобразительного искусства // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2016. № 3(07). С. 39–42. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1460363593.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/documents/view/61155/> (дата обращения: 02.02.2019).

**GALINA BERKALIEVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **ANIMATION AS AN EFFICIENT METHOD OF DEVELOPMENT OF COGNITION INTEREST TO READING WORKS BY NIKOLAY NOSOV**

*There are presented the results of pilot testing of developing cognition interest to reading belles-letters by the means of involving children in animated activity. There are considered the works of Nikolay Nosov as a means of developing cognition interest to primary students' reading.*

*Key words: cognition interest, the works of Nikolay Nosov in the circle of childhood reading, primary school, animation activity, literary activity, elementary school child.*

УДК 373.1

**В.С. ГЕВОРКЯН**

(vik.gevorkyan@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### **ЭЛЕКТИВНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ПРАВОВОМ ОБУЧЕНИИ\***

*Рассматривается понятие элективной дифференциации в современной школе. Анализируется роль элективных курсов в правовом обучении. Сформированы методические условия реализации элективной дифференциации в правовом обучении.*

**Ключевые слова:** элективная дифференциация, правовое обучение, элективные курсы, школа, дифференциация, индивидуализация.

В современном обществе, в связи с активным развитием сфер профессиональной деятельности, требующих у работников абсолютно разных способностей, всё актуальнее становится вопрос о начале их формирования ещё со школьных лет. В частности, юридическая сфера требует четкого знания огромной законодательной базы и включает ряд профессий, предполагающих определенные морально-нравственные качества у работника. Таким образом, важно начать знакомить учеников с видами будущих профессий как можно раньше. Для достижения данной цели необходимо организовывать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Это способствует тому, что у учеников будут сформированы представления и минимальные навыки для будущей профессиональной деятельности.

Актуальность темы данного исследования заключается в том, что элективная дифференциация с каждым годом становится наиболее важной частью процесса обучения. Связано это с тем, что в настоящее время существует целое множество различных профессий, в том числе и в правовой сфере, и, благодаря элективным курсам, учащимся предоставляется возможность поближе изучить интересные сферы права, и, как следствие, определиться с будущей профессией.

Для начала обратимся к определению понятия «элективная дифференциация». Так, например, исследователь И.М. Осмоловская в своем труде «Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе» предлагает следующее определение элективной дифференциации – это «форма дифференциации по интересам учеников, которая характеризуется предоставлением ученикам права выбора ряда предметов и направлений деятельности» [5, с. 76]. Как следует из определения, главной особенностью элективной дифференциации в школе является предоставление ученикам возможности выбрать предметы для изучения, но при этом данные предметы не могут являться базовыми, а должны носить дополнительный характер и давать углубленные знания в определенной области. Так, например, если элективный курс идёт в дополнение к основным предметам «Обществознание» или «Право», то он может быть следующим – «Основы налоговой грамотности», «Юридическая ответственность несовершеннолетних», «Избирательное право». Однако при этом не является целесообразным вводить элективные курсы «Трудовое право», «Административное право» или «Семейное право», т. к. данным отраслям уделяется достаточно часов в процессе изучения базовых предметов. Ведение элективных курсов «Трудовая деятельность несовершеннолетних» или «Защита прав ребенка» вполне обосновано, т. к. учащиеся в процессе их изучения смогут подробнее познакомиться с теми областями знания, которых нет в основной учебной программе или им уделяется крайне мало времени [7].

Элективные курсы, как правило, длятся либо в течение года, либо полугода. Такая длительность обуславливается тем, чтобы учащиеся могли поменять профиль изучаемых ими элективных курсов, в случае если выбранные изначально оказались вдруг слишком сложными, неинтересными или ученик пришел к выводу, что данный профиль ему не подходит. Если же курс им подошел, то старше-

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



классники могут продолжить своё обучение согласно выбранному направлению. Такой широкий выбор даётся школьникам, чтобы они, благодаря элективным курсам, смогли определить свои склонности к той или иной области, что в дальнейшем поможет определиться с будущей профессией.

В настоящее время в правовом обучении все большую роль начинают играть дифференциация и индивидуализация. Именно эти два подхода являются одними из проявлений демократизации и гуманизации процесса правового обучения [4, с. 175]. У разных школьников разные способности, интересы и стремления, таким образом, совершенно нецелесообразно учить и воспитывать их одинаково. Именно тогда на помощь и приходят дифференциация и индивидуализация, которые способствуют организации учебного процесса, учитывая особенности и склонности учеников. Так, использование заданий разного уровня сложности может осуществить дифференциацию учеников по способностям, но порой этого недостаточно для достижения положительных результатов. В связи с этим во всём этом процессе важную роль имеют элективные курсы, способствующие более глубокому изучению наиболее актуальных проблем правовой сферы и профориентации учащихся и, конечно, разделению их по разным направлениям в зависимости от способностей и желаний.

По мнению ЕМ. Кропаневой, элективные курсы – «это учебные программы на выбор обучающихся, направленные на индивидуализацию и актуализацию учения в соответствии с их интересами и наклонностями» [3, с. 187]. Обычно элективные курсы являются составной частью профильного обучения старшеклассников. Роль профильного обучения состоит в том, чтобы предоставить комплекс средств дифференциации обучения, позволяющий за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы и способности учащихся [6, с. 138].

Кроме того, переход на профильное обучение связан с тем, что идет процесс профессионального выбора школьников. Таким образом, важно при организации учебного процесса учитывать способности, интересы и склонности учеников. Элективные курсы являются наиболее эффективным способом для реализации данной задачи. Также перед началом профильной подготовки в 9 классе вводится предпрофильная подготовка, которая поможет ученикам в выборе дальнейшего профиля для обучения в старших классах.

Именно в этот год обучения психологические особенности учащихся наиболее благоприятны для начала ведения предпрофильной подготовки. В это время многие ученики начинают ставить приоритеты при выборе предметов для изучения [1]. Это может отражаться даже и в выполнении домашнего задания. Так, предмет, который школьнику кажется неважным для его дальнейшей профессиональной реализации, чаще всего не выполняется или делается «спустя рукава». В тоже время у учеников возникает желание более детально и глубоко изучать интересующие их предметы и развивать умения и навыки, связанные с ними. Например, ученику, интересующемуся правовыми предметами, может не хватать знаний по юридическим профессиям. Тогда будет очень полезен элективный курс, который лучше познакомит с юридическими профессиями, а ещё лучше, если он будет практико-ориентированным и даст практические представления о возможных юридических профессиях – судья, адвокат и т. д. Завершением же предпрофильной подготовки должно стать формирование у учащихся умения объективно оценивать свои способности, сделать выбор профиля, соответствующего их способностям и интересам, и иметь позитивную мотивацию к ним [2].

Из всего вышесказанного, можно убедиться в важности роли элективных курсов в современной школе. Для успешного внедрения элективных курсов в процесс обучения нужно следовать несколькими правилами:

Во-первых, в процесс разработки и организации элективных курсов по выбору стоит изначально дать возможность учащимся самим выбрать заинтересовавший их курс, т. е. у ученика должна быть возможность реального выбора.

Во-вторых, для того чтобы каждый из учащихся смог найти подходящий курс, следует в конце каждого учебного года проводить опрос среди учащихся и родителей, чтобы выявить наиболее акту-

альные области знаний, по которым следует составить элективные курсы. Учитывая мнения школьников, наиболее высок шанс, что учащиеся будут ответственно посещать элективные курсы, готовиться к ним и иметь положительную мотивацию к изучению [1].

В-третьих, содержание элективного курса не должно дублировать содержание базовых предметов, а, наоборот, дополнять его. Элективные курсы по гуманитарным предметам, в частности «История», «Право», «Обществознание», можно составлять по какой-либо дискуссионной составляющей данного предмета.

В-четвертых, при выборе методов проведения занятий по элективным курсам, следует применять наиболее оригинальные и нестандартные, которые редко используются при изучении основных предметов. Это будет способствовать привлечению интереса со стороны школьников и будет развивать большее количество умений, которые невозможно сформировать на уроках по базовым предметам, в связи с ограниченностью часов. Например, стоит чаще давать учащимся проектные работы, проводить деловые игры и викторины, устраивать просмотр интересных видеоматериалов по изучаемой теме.

Следуя данным правилам, преподаватель сможет организовать учебный процесс таким образом, что учащиеся смогут не просто получать необходимую информацию, но и будут мотивированы на дальнейшее обучение. Таким образом, важно, чтобы в процессе элективной дифференциации было соблюдено равновесие. Не одно из правил не должно перевешивать другое, а, наоборот, они должны реализовываться в совокупности для достижения высоких результатов.

### Литература

1. Григорьева Н.А., Хорошенкова А.В. Подготовка учащихся 9–11 классов к олимпиаде по праву. Волгоград: Панорама, 2006.
2. Жокина Н.А., Фёдорова Н.Б. Элективные курсы в системе профильного обучения как средство самоопределения личности школьника // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2007. № 1(14). С. 26–33.
3. Кропанева Е.М. Теория и методика обучения праву. Екатеринбург: РГППУ, 2012.
4. Методика преподавания обществознания в школе / под ред. Л.Н. Боголюбова. М.: ВЛАДОС, 2002.
5. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998.
6. Разбегаева Л.П., Хорошенкова А.В. Правовое образование в контексте новых образовательных стандартов // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2014. № 4(31). С. 137–141.
7. Хорошенкова А.В. Основы права (элективный курс по изучению правовых дисциплин). Волгоград: Панорама, 2006.

**VIKTORIYA GEVORKYAN**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **ELECTIVE DIFFERENTIATION IN LEGAL EDUCATION**

*The article deals with the notion of elective differentiation in modern school. There is analyzed the role of elective courses in legal education. There are formulated the methodological conditions of realization of elective differentiation in legal education.*

**Key words:** *elective differentiation, legal education, elective courses, school, differentiation, individualization.*

УДК 37.017.4

**М.В. ГОРНОВА**

(*Lady.piliugina2016@yandex.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ\***

*Анализируются основные идеи, направления, подходы к организации процесса эстетического воспитания учащихся в ходе планирования и проведения уроков географии в средней школе. Доказывается необходимость применения различных видов средств обучения в целях реализации культурно-экологического подхода к географическому образованию.*

**Ключевые слова:** *география, картина мира, эстетическое воспитание, ценностное отношение, культурологический подход, эколого-эстетическое воспитание.*

География и в качестве науки, и в качестве учебного предмета имеет уникальные возможности в реализации эстетического воспитания. В истории географической науки сложилось устойчивое представление о близости географии к искусству. Эстетический потенциал географии получил отражение в трудах многих отечественных географов (Н.Н. Баранский, В.В. Владимиров, Н.А. Гвоздецкий, Ю.К. Ефремов, А.Г. Исаченко, Е.Ю. Колбовский). Использование эстетического потенциала этой науки позволяет начать постепенный отход от номенклатурности, излишней теории в сторону обогащения содержания географии эстетическими категориями и понятиями, а также включение в процесс образования объектов и явлений, имеющих высокий эстетический потенциал, а также обогащение учебного процесса новыми технологиями и методами обучения, позволяющими эффективно развивать у учащихся эстетическое отношение к действительности [6, с. 43].

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе МКОУ «Средняя школа № 1» г. Михайловка, по организации эстетического воспитания на уроках географии были использованы основные положения экологизации и культурологизации процесса обучения.

Как известно, эстетика заключается не только в способности созерцать и оценивать объекты и явления действительности, но и в проявлении активности по преобразованию красоты. В данном случае необходимо созидать, а не разрушать.

Важнейшим элементом формирования культурной личности является выработка системы ценностных отношений. Именно ценности красоты окружающей природы, дикой природы и её рукотворных аналогов успешно рассматриваются в школьном курсе «Географии» 6–7 класса. Благодаря включению в школьный курс географии тем, посвященных памятникам природы литосферы, мы можем рассмотреть и усвоить уникальность и неповторимость таких природных объектов, как вулкан Килиманджаро, вулкан Ключевская сопка, вулкан Фудзияма и мн. др. В школьный курс географии включены и темы, посвященные памятникам природы гидросферы, благодаря чему мы можем систематизировать и обобщить знания об уникальности, неповторимости природосообразности таких ценных объектов, как озеро Виктория, Ниагарский водопад, водопад Игуасу и даже наше известное на весь мир озеро-рекордсмен Байкал и мн. др. Изучение уникальных природных объектов, которые требуют рационального использования и сохранности, которая очень часто состоит из исключения природного объекта из хозяйственного использования человеком, должно способствовать сохранению природных красот целинных объектов с целью их демонстрации будущим поколениям как уголков девственной природы.

В столетие устойчивого развития нашей планеты актуальным является воспитание и обучение личности, разбирающейся в рациональном и нерациональном природопользовании, личность, понимающую, что лик планеты можно изменить, а можно оставить нетронутым. Только благодаря усилиям

---

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

каждого из нас этот лик может быть девственно чистым или превратившимся в оскал убиенного животного. Таким образом, эстетическое воспитание подростков неразрывно связано с экологическим, благодаря чему можно говорить о эколого-эстетическом воспитании в современной школе. В последнее время в образовательной практике развитие получили: разработка учителями элективных курсов для обучающихся, написание статей для участия в конференциях, а также совместные формы работы учителей с учащимися в рамках проектной деятельности, участия в открытых олимпиадах, различных конкурсах, использования электронных ресурсов в процессе обучения, составления портфолио [7, с. 69]. Перечисленные формы деятельности современного учителя и учащихся активизируют эколого-эстетическое воспитание и мотивируют учеников к дальнейшему изучению природных тайн нашей планеты и сохранению её «здоровья».

Собственный педагогический опыт позволяет сделать вывод, что на базе географии в средних классах есть широкие возможности для экологизации и эстетизации, ведь именно этот предмет школьной программы поможет сформировать у школьников высокий уровень экологической культуры и заложить фундамент для идеалов параметров красоты её природных эталонов. Воспитание и обучение школьников, которые ценят красоты природы планеты поможет им сформировать представление о причинах и путях решения экологических проблем на локальном, региональном и глобальном уровнях, способствует бережливому отношению к природным ресурсам и их рациональному использованию. Внедрение школьников в концепцию устойчивого развития поможет сформировать экологически здоровую нацию, которая станет заботливым хозяином для природных благ своей страны и будет ценить её девственные эталоны природы за их эстетическую красоту и уникальность.

Развивающим потенциалом, способствующим эколого-эстетическому воспитанию в 8 классе обладает такая тема, как «Понятие «особо охраняемые природные территории, виды ООПТ. Объекты всемирного природного наследия на территории России». В процессе изучения данной темы можно использовать разнообразные средства для изучения географии, например видеофильмы «Уникальный Байкал», «Телецкое озеро – “жемчужина” Алтая», «О чем говорят вулканы Камчатки», «Белые медведи острова Врангеля». Для изучения ООПТ России целесообразным является проведение урока-соревнования, который способствует формированию эстетических ценностей благодаря использованию рифмованных строчек. Например, на заповедном уроке «Знай и люби объекты природного наследия Юнеско в России!» можно использовать следующее стихотворное представление команд соревнующихся.

Представление команд, оглашение девизов, эмблем.

**«Родничок»:** команда девочек.

Мы команда «Родничок»:

Любим неба синь, клочок,

Зелень трав, дары природы,

И сбережём их для народа.

Не боимся мы играть,

В этом не дадим соврать,

А хотим здоровой конкуренции,

И дальнейшей индугенции.

Пусть соперник нас боится,

Не дадим ему породниться,

С первым местом мы, конечно,

Потому что все мы безупречно,

Ответим на большинство вопросов,

Давайте в бой, мои матросы!

*Девиз:* Каждый раз докажем всем, что выиграем сегодня без проблем!

**«Заря»:** команда мальчиков.  
Пусть соперник нас боится,  
Пусть ему в глазах двоится,  
Пусть зубами стучит, остерегается,  
И запугать нас не пытается.  
Потому что в «Заре» только мужчины,  
Которые не лопают апельсины,  
А знают всё о природе и ресурсах,  
И они все, конечно же, в курсе,  
Как её сберечь и приумножить,  
И какие обязанности на неё возложить,  
Как её любить и охранять,  
И что из неё можно изъять, взять.

**Девиз:** Первые всегда конечно, на пьедестале будем вечно!

Авторские стихотворные строчки на уроках-соревнованиях, уроках-блиц-турнирах, уроках-путешествиях, уроках-восхождениях на вершину знаний, уроках-виртуальных экскурсиях и других формах нестандартных уроков по географии способствуют активизации познавательного интереса. Ученикам очень нравится и запоминается, когда на уроке по «Мировому океану и его частям», в 6 классе, внезапно заговорит красавица-Русалочка и появится грозный Нептун и веселая Ставридка. Такие уроки запоминаются ученикам, т. к. красивое литературное слово прививает любовь к родной речи и воспитывает эстетическую культуру учеников.

Пример использования стихотворных строк на внеклассном мероприятии по географии «Индейцы против Пиратов. Бой века»:

**Команда 1 «Ирокезы»**

Танцуют под музыку с эмблемами, а потом оглашают *девиз*.  
Сильное и мужественное племя индейцев – ирокезов,  
Побьёт врага так, что тот будет искать протезы  
А чтобы зубы остались все на месте, целые,  
Вы скорее убегайте побыстрее, враги несмелые.  
Берегитесь, так как иначе не отведать вам победы,  
И на скальпель пустим все ваши волосы и дреды!  
Танец племени «Ирокезов».

**Команда 2 «Команчи»**

Танцуют под музыку с эмблемами, а потом оглашают *девиз*.  
Пусть соперник нас боится,  
Пусть ему в глазах троится,  
Пусть страшится наших дел,  
Потому что будет он не цел.  
Скальпели снимем без проблем,  
Про это пропоёт даже Эминем.  
Всех порежем, порешим,  
И победить вас поспешим.  
Танец племени «Команчей».

**Команда 3 «Пинта рома»**

Танцуют под музыку с эмблемами, а потом оглашают *девиз*.  
Мы весёлые пираты,  
Нам конечно же все рады,



Выпили семь пинт мы рома,  
И не сидим, конечно же, дома,  
Всех берём на абордаж,  
И ломаем фюзеляж,  
Флибустьеры по крови  
Скажем всем вам: «Се ля ви!».

**Команда 4 «Весёлый Роджер»**

Танцуют под музыку с эмблемами, а потом оглашают *девиз*.

Веселиться и кутить,  
Всё ломать, топить, крушить,  
Это мы уже умеем,  
Флаг с черепом поднять посмеем,  
И вперёд на гребне волн,  
Мы спешим без всяких слов,  
Мы индейцев не боимся,  
Никого мы не страшимся,  
Посоревнуемся конечно,  
Пройдём все конкурсы безупречно.  
Там, где смех и мордобой,  
Не джентльмен и не ковбой,  
А настоящий флибустьер,  
Который весел и смел.

Использование на уроках географии отрывков из произведений художественной литературы – это тоже неисчерпаемый источник для формирования духовной красоты подростков, для привития им любви к родной речи и классической литературе. Так, например, при изучении темы «Гидросфера» в 6 классе мы использовали отрывок из книги В. Катаева «Белеет парус одинокий», где описывается море, волны и природа этого объекта Мирового океана [5]. Также изобилие описания природных объектов, как например: лес, болото, река и др., можно встретить в художественных произведениях М. Пришвина, Дж. Оливера Кервуда и В. Бианки.

Использование произведений живописи для формирования ценностного отношения к природе и к эталонам её красоты будет эффективным, при изучении в 7 классе материка «Евразия», хорошо подойдут репродукции картин Джона Констебля, чтобы ознакомиться с природой Западной Европы. При изучении внутренних процессов Земли, а именно вулканизма, в 6 классе возможным является использование картины Карла Брюллова «Последний день Помпеи». Благодаря такой интеграции географии и живописи, мы будем прививать любовь к последней, не забывая о раскрытии значения природных процессов, явлений и объектов, изображенных на полотнах.

При изучении «Географии» в 8 классе мы предлагаем использовать музыкальные композиции известных композиторов планеты. Например, Антонио Вивальди и его произведение «4 времени года», можно успешно прослушивать при изучении «Климата России», и акцентировать внимание учеников, что для территории нашей страны характерно чередование четырех сезонов года, в то время как для экваториальной Африки характерно «вечное лето».

Ученик, приобщившийся к красоте природы на уроках географии, должен научиться созидать, а не разрушать. Ведь человек и его антропогенная деятельность – главная движущая сила на планете, и будет ли эта сила сохранять и приумножать или же «сеять серость и низость» во многом зависит от учителя географии, который должен вкладывает идеи природосообразности и целостности географической оболочки в сознание учащихся. «Созидать, а не разрушать» – главный принцип эколого-эстетического воспитания современного школьника. Только ребенок, грамотно усвоивший уникаль-

ность и неповторимость объектов природного наследия Юнеско в нашей стране сможет сохранить их для потомков в том первозданном виде, в котором они были созданы и дошли до нас. Только такой ребенок будет «слушать» природу сердцем и не измерять её богатства цифрами.

Таким образом, эстетическое воспитание учащихся на уроках географии является результатом целенаправленного эстетического взаимодействия участников образовательного процесса, осуществляемых в единстве процессов обучения, воспитания и развития. Школьный курс географии средней школы способствует развитию идеалов красоты природы, науки, деятельности человека. Благодаря соприкосновению с эталонами природы в виде национальных парков, заповедников и других ООПТ как Российской Федерации, так и всей планеты, мы прививаем любовь к дарам природы, в частности к её уникальным природным объектам и учим школьников разумно обращаться с её канонами, делая из них настоящих эстетов, уважающих законы природы и приобщающихся к её идеалам.

### Литература

1. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику. 5-е изд. Киев: Логос, 2013.
2. Гинтер С.М. К вопросу о сущности эстетического воспитания и формировании эстетического отношения к миру // Известия Алтайского гос. ун-та. 2012. № 2-1. С. 234–236.
3. Зеленов Л.А. Система эстетики. Нижний Новгород; М.: ГХИ ННГАСУ, 2005.
4. Карцева Г.А., Игнатова Е.Ю. К вопросу об эстетическом воспитании // Аналитика культурологии. 2014. № 3(30). С. 134–140.
5. Катаев В.П. Белеет парус одинокий. Ставрополь: Кн. изд-во, 1974.
6. Кудрявцев В.Н. Изменение ценностных ориентаций учащихся по отношению к природе как фактор воспитания и развития личности // География в школе. 2002. № 3. С. 42–51.
7. Чудина Е.Е. Функции саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 1(86). С. 66–71.

**MARINA GORNOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **AESTHETIC EDUCATION OF TEENAGERS DURING THE LESSONS OF GEOGRAPHY AT SECONDARY SCHOOL**

*The article deals with basic ideas, directions, approaches to organizing the process of aesthetic students' education while planning and implementing the lessons of Geography at secondary school. There is proved the necessity of implementation of different means of teaching with the purpose of realization of cultural and ecological approaches to geographical education.*

**Key words:** *Geography, world picture, aesthetic education, value-based attitude, cultural approach, ecological and aesthetic education.*

УДК 796.012

**Н.А. МАКОВА**

(natmat95@yandex.ru)

Череповецкий государственный университет

## **ОСВОЕНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ПРАКСИСА\***

*Рассматривается проблема освоения хореографических элементов детьми с разным уровнем развития праксиса. Проведена диагностика уровня развития хореографических способностей и произвольных движений у детей от 5 лет до 7 лет. Установлено, что проблемы в развитии праксиса у детей в большей степени влияют на хореографические возможности детей. Однако если прорабатывать индивидуально ошибки ребенка и заниматься улучшением хореографических возможностей, то обеспечивается как развитие компонентов праксиса, так и уровень хореографической подготовленности.*

*Ключевые слова: дети дошкольного школьного возраста, разлад в развитии координации, спортивные танцы, хореография, праксис.*

Современная хореография может помочь детям почувствовать свободу движений, ориентации тела в пространстве, пополнить свой танцевальный опыт богатым разнообразием движений [9, с. 126]. Л.Н. Эйдельман отмечает, что хореография и классический танец обеспечивают у дошкольников формирование правильной осанки, способствуют исправлению функциональных нарушений осанки, укреплению «мышечного корсета» и связочно-мышечного аппарата стопы и голени, развитию чувства равновесия, ловкости, координации и двигательной памяти [10, с. 141]. Занятия танцами формируют гармоничные движения и позы, пластическую выразительность и мимику, позволяют освоить динамику, темп и ритм движений [7]. Они способствуют устранению ряда физических недостатков [8, 12].

При обучении детей необходимо учитывать индивидуальные специфические пластически-хореографические способности, способность к импровизации, в том числе звуко-ритмической, сопровождаемой мимикой и жестом, способности к хореографической координации [11]. В настоящее время необходимо выявлять и уровень развития праксиса [3]. Как показали результаты ранее проведенного исследования, уровень развития разных компонентов праксиса отличается у детей [4]. Следовательно цель нашего исследования – выявить своеобразие освоения хореографических элементов детьми дошкольного возраста с разным уровнем развития праксиса.

**Методы и организация исследования.** Исследование проводилось на базе семейного фитнес-клуба «Локомотив». В участии принимало 10 детей от 5 лет до 11 лет. Данный эксперимент проводился с сентября по февраль первого года обучения. Дети посещали занятия 2 раза в неделю. Оценка освоения хореографических элементов проводилась дважды до и после полугода занятий с детьми. Родители дали информированное согласие на участие детей в обследовании. Порядковые шкалы оценок контрольных упражнений «Лифт» и «Быстрые колени», а также компонентов праксиса описаны ранее [Там же]. Дополнительно было предложено выполнить 4 хореографических задания:

1. Ребенок стоит в 6-1 позиции, руки на пояс. Выполнить прыжки в ритме: медленно, медленно, быстро, быстро, медленно.
2. Выполнение фигуры «Лок степ». Шаг вперед правой ногой, крест назад левой ногой, шаг вперед правой ногой, шаг вперед левой ногой со сгибанием задней ноги, далее шаг назад левой ногой, крест впереди правой ногой, шаг назад левой ногой, шаг назад правой ногой на две прямые ножки.
3. Работа мышц ног и пресса. На «раз» подтягиваем живот наверх, колени сгибаются, «два» прогибаем спину, «три» подтягиваем живот наверх, «четыре» вытягиваемся, ноги прямые.

\* Работа выполнена под руководством Воробьева В.Ф., кандидата биологических наук, доцента кафедры теоретических основ физической культуры, спорта и здоровья ФГБОУ ВО «ЧГУ».

4. Галоп лицом по кругу, на хлопок смена, делая галоп спиной по кругу, темп смен по сигналу ускоряется.

*Результаты исследования и их обсуждение.* На первых занятиях дети выполняли первую пробу медленно, вспоминая о последовательности, имели пространственные ошибки. Для того чтобы ускорить темп освоения движений необходимо понимать какой компонент праксиса нарушен у детей. У части детей нарушен пространственный праксис. С детьми М3, Д4, Д6, Д7, Д9, Д10 необходимо заниматься упражнениями на управление движениями одной рукой или ногой, так же их чередованием и исполнением одновременно элементов.

Нарушения в уровне динамического праксиса мы можем увидеть у Д9 и Д10. Необходимо придумывать для детей движения не большой сложности и показывать их по очереди, а потом просить повторить в том же порядке. Необходимо в соответствии с музыкой включать в комплексы простые движения народного танца [7]. Освоение ритмического рисунка оптимально проходит при усложнении заданий: прохлопать ладошками, сосчитать в слух, тренер считает, группа продолжает. Музыкально-ритмические упражнения помогают добиться эмоциональной разрядки, снимают усталость и утомление [1].

Третья проба была направлена на оценку идеомоторного праксиса. У детей М3, Д7, Д8, Д9, Д10 есть небольшие отклонения от нормативного выполнения движений. На примерах обычных хореографических элементов необходимо более детально разобрать порядок их исполнения и давать самостоятельно разбирать другие элементы, импровизировать. Импровизация дает возможность исполнителю познать себя, исследовать возможности своего тела, научиться его слушать, а также ощущать пространство [6]. В процессе танцевальной импровизации происходит более полное познание ребенком самого себя, своих способностей, формируются навыки невербального контакта с окружающим миром [1].

Таблица 1

**Результаты выполнения хореографических заданий детьми дошкольного возраста на этапе констатирующего (А) и контрольного (Б) эксперимента**

Пол № п/п	Возраст, годы	Прыжки в ритме		Лок-степ		Ноги и пресс		Галоп	
		А	Б	А	Б	А	Б	А	Б
М1	7	2	3	2	3	2	3	3	3
М2	7	2	3	2	3	2	3	3	3
М3	6	1	3	2	2	2	2	2	3
Д4	7	2	3	1	2	2	2	2	3
Д5	6	1	2	1	2	2	2	2	3
Д6	6	2	3	1	2	2	3	2	3
Д7	5	2	2	2	2	2	3	2	3
Д8	5	2	3	1	3	2	2	2	3
Д9	5	1	2	1	2	2	2	1	3
Д10	5	2	2	1	2	2	2	2	3

**Примечание.** 3 балла – выполнено задание на отлично; 2 балла – ошибка в ритмическом рисунке или технике исполнения; 1 балла – задание не выполнено.

Констатирующий этап был пройден в начале учебного года. Дети не имели хореографической подготовки. Далее спустя 6 месяцев мы провели контрольный эксперимент и результаты детей изменились в лучшую сторону. Однако некоторые ребята недостаточно выучили и отработали данные упражнения и их бал изменился либо на один, либо остался в той же позиции.

Занятия по изучению данных упражнений приводились по следующему алгоритму:

1. Мы отдельно занимались 3 раза в месяц изучением ритма и музыки, учили детей правильно считать. Были контрольные упражнения по оценке музыкальности у детей, знаний хореографических счетов.

2. Проводилась отработка шагов и работа корпуса. К примеру: лок-степ состоит из основных шагов танца «ча-ча-ча». Группа работала именно над техникой их исполнения. Далее происходит соединение всех движений в один хореографический элемент.

3. Обязательно на каждой тренировке дети 15 минут занимались со скакалкой. Работа стопы, легкость, скорость, концентрация, физическая сила – это одни из важных компонентов в спорте. Таким образом, скакалка очень важна, т. к. дети нарабатывают прыгучесть им это помогает в исполнении упражнения галоп и прыжки в ритме.

4. Три раза в месяц проводятся занятия по ОФП. Упражнения для пресса, растяжка, бег, упражнение на дыхание – все это изучалось детьми.

5. Был реализован индивидуальный подход к каждому ребенку.

6. Работа над ошибками выполнялась дома благодаря помощи родителей.

При реализации предложенного подхода результаты детей улучшились (см. табл. 2).

Таблица 2

**Результаты выполнения контрольных упражнений и диагностических проб детьми дошкольного возраста на этапе контрольного эксперимента**

Пол № п/п	1 КУ			2 КУ			1 проба			2 проба			3 проба		
	А	Б	В	А	Б	В	А	Б	В	А	Б	В	А	Б	В
М1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
М2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
М3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Д4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5
Д5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Д6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Д7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
Д8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Д9	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
Д10	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5

**Примечание.** 1 КУ – первое контрольное упражнение, 2 КУ – второе контрольное упражнение.

За 6 месяцев практически у всех детей результаты улучшились не менее, чем на один балл. Только М3, Д7, Д4, Д9, Д10 имеют оценку в 4 балла за некоторые упражнения. Этим детям необходимо больше времени для изучения материала, необходим более тщательный и детальный показ, а также объяснение по определенному элементу. Освоение хореографических элементов эффективно с помощью варьируемых и усложняющих танцевальных упражнений, движений с применением различных атрибутов [5, 8].

Для улучшения выполнения хореографических элементов детям с разным уровнем развития практика необходим:

- более детальный показ и рассказ;
- увеличение времени для отработки материала;
- отработка ритма и счета музыки разными игровыми способами;
- отработка отдельных частей задания, дробление упражнений;
- игры на внимание и концентрацию «Спящая красавица», «Замри»;
- открытые уроки для родителей.



## Литература

1. Банкетова Н.В., Федюшина С.Ф. Здоровьесберегающие технологии, используемые в детском саду на занятиях по хореографии // Вестник науки и образования. 2018. Т. 1. № 6(42). С. 108–110.
2. Вахрушина Н.А., Кашапова Л.М. Формирование исполнительских умений и навыков у обучающихся начального общего образования на занятиях по хореографии // Бизнес. Образование. Право. 2017. № 4(41). С. 347–350.
3. Воробьев В.Ф. Теоретический анализ проблемы моторного развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Научное обозрение. Биологические науки. 2017. № 5. С. 5–12.
4. Воробьев В.Ф., Макова Н.А. Особенности развития праксиса у детей дошкольного возраста с трудностями в освоении хореографических элементов спортивных танцев // Актуальные вопросы физического и адаптивного физического воспитания в системе образования: сб. материалов I Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2019. Т. 1. С. 27–32.
5. Заячук Т.В., Лопатин Л.А., Фатхутдинова Л.Р. Методика повышения выворотности стоп у девочек, занимающихся художественной гимнастикой средствами классической хореографии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 4(134). С. 89–93.
6. Карпенко В.Н., Ладыгина Е.О. Импровизация и хореография: индивидуальность и взаимосвязь // Культура и время перемен. 2018. № 4(23). С. 12.
7. Мостовая Т.Н. Хореография в спорте как средство формирования пластического выразительности // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1(74). С. 191–193.
8. Сивохина С.Ю. Роль хореографии во всестороннем развитии детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука, техника и образование. 2017. № 8(38). С. 80–83.
9. Смирнова Е.А. Хореография как раздел специальной физической подготовки в спортивной акробатике // Современные тенденции развития науки и технологий. 2017. № 2-4. С. 125–127.
10. Эйфельман Л.Н. Хореография и классический танец в физическом воспитании дошкольников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 109. С. 140–144.
11. Ястребова Т.А., Юрьева М.Н. Сущность и структура исполнительских навыков школьников в хореографии // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 3. С. 97–102.
12. Nigmatullina Y., Hellyer P.J., Nachev P., Sharp D.J., Seemungal B.M. The neuroanatomical correlates of training-related perceptuo-reflex uncoupling in dancers. *Cereb Cortex*. 2015; Feb; 25(2): 554–62. doi: 10.1093/cercor/bht266.

**NATALIA MAKOVA**  
*Cherepovets State University*

## LEARNING OF CHOREOGRAPHICAL ELEMENTS BY PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF PRAXIS DEVELOPMENT

*The article deals with the issue of learning choreographical elements by children with different level of praxis. There was performed the diagnostics of the level of the development of choreographical skills and willed movements of children from 5 to 7.*

*There was defined that the issues in the praxis development of children influence more on choreographical possibilities of children. If individual children's mistakes are worked at and choreographical possibilities are improved, we can support both the development of praxis components and the level of choreographical training.*

**Key words:** *preschool children, dissension in the development of movement coordination, sport dance, choreography, praxis.*

УДК 372.874

**М.В. ОНИЩЕНКО**  
(makaty12@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА\***

*Рассматривается особенность творческого воображения. Дается характеристика отличительным чертам поведения младших подростков. Выявляются педагогические условия для эффективного развития воображения. Рассматриваются задания для развития творческого воображения младших подростков на уроках изобразительного искусства.*

**Ключевые слова:** *воображение, особенности творческого воображения, младший подросток, педагогические условия, уроки изобразительного искусства.*

Основная особенность воображения заключается в том, что прежние знания и представления о вещах и явлениях преобразуются воображением и на их основе создаются новые образы. Чтобы интенсивность воображения была велика, а усовершенствованные образы были нетипичными и постоянно преобразовывались, человеку необходимы опыт и знания. Таким образом, их следует постоянно пополнять и обновлять. Отсюда обозначается важность воображения для любого человека, независимо от его статуса и возраста. Однако особенно оно значимо для младших подростков, в связи с их возрастными особенностями.

На данном этапе взросления ведущей деятельностью младших подростков остается учебная, но к ней прибавляется неотъемлемая для младших подростков потребность в общении. Младший подростковый возраст – это период формирования личного мнения, новых взглядов на привычные вещи. В это время проявляются творческие способности, заинтересованность в чем-то более широком, чем ученическое обучение. Так, на данном этапе стоит развивать воображение, которое поможет в дальнейшем принимать новые решения, прогнозировать некоторые жизненные ситуации. Чем лучше будет развито воображение, тем гармоничнее и успешнее будет развиваться личность младшего подростка.

В процессе преподавания каждой из общеобразовательных дисциплин стоит задача развивать воображение. Благоприятнее всего эта задача осуществляется на уроках изобразительного искусства, т. к. школьники при выполнении творческих заданий в полной мере пользуются своим воображением и фантазией. Перед ними открывается множество художественных средств, через которые они могут выразить свои творческие задумки, познакомиться с различными художниками, переосмыслить опыт старых мастеров и на их основе сгенерировать свою креативную задумку. В связи с чем, очень важно, чтобы процесс обучения изобразительному искусству проходил интересно, разнообразно и был направлен на развитие воображения.

Для эффективного развития воображения нами были выделены следующие педагогические условия: использование различных художественных материалов, упражнения на цветовые пятна и абстракцию; рисование с закрытыми глазами; знакомство с произведениями старых мастеров, анализ их картин и поиск нового в их работах; изучение презентации с использованием творческого видения художника, т. е. умением сравнивать, анализировать, выделять главное и обобщать.

Также при создании таких условий следует помнить, что поведение младших подростков характеризуется повышенной активностью, стремлением к деятельности, расширением сферы интересов. Обучающиеся данной возрастной категории обладают особой восприимчивостью и гибкостью поведения, они открыты для сотрудничества, имеют достаточную интеллектуальную зрелость, что позволяет взрослым строить отношения на принципах сотрудничества и партнерства. Таким образом,

---

\* Работа выполнена под руководством Рамзаевой Е.Н., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

к этому времени у школьника происходят наиболее заметные изменения в сознании, характеризующиеся значительной подвижностью в психических процессах, поэтому в этом возрасте он уже владеет непроизвольным и произвольным воображением. Воображение сближается с процессом теоретического мышления, давая импульс к творчеству. В большинстве своем младшие подростки используют возможности творческого воображения, хотя не для всех достижение некоего творческого результата является ценным. Многим из них пока остается интересным сам процесс создания творческой деятельности. В связи с чем, очень важно давать младшим подросткам творческую свободу и создавать на уроках изобразительного искусства благоприятную среду, где каждая задумка подростка сможет быть реализована.

Так, развитие творческого воображения в период младшего подросткового возраста имеет особенности, связанные с развитием психических процессов и изменением поведения, которые следует учитывать при работе на уроках по всем общеобразовательным дисциплинам.

Педагогами предлагаются такие увлекательные задания для развития воображения, как:

1) «Друдлы». Это простые картинки с абстрактными изображениями. Следует как можно больше раз переворачивать картинки и отвечать на вопрос: «Что изображено на картинке?». Такое упражнение развивает не только воображение, но и креативное мышление.

2) «Назови и опиши!». Школьникам представляется картина известного художника, к которой им надо придумать своё название и описание. Такое задание способно развить фантазию, творческий подход, а также коммуникативные навыки. Упражнение покажет и внутренний мир младших подростков, ведь оценивание произведений искусства отчасти субъективно и выстраивается на личном опыте.

3) Описание любого предмета как минимум пятью способами: геометрическими, по ассоциации с живой природой или любым другим явлением [3].

4) «Коллаж». Создание коллажа на определенную тему из газетных, журнальных вырезок.

5) Просматривание книг по истории искусства, изучение иллюстраций, детских книг с картинками, альманахов фотографий и художественных журналов.

6) Посещение выставок искусства, различных фестивалей, творческих вечеров и последующий их анализ.

Развитие творческого воображения будет расти вместе с умственными способностями [1]. Чтение литературы повышает словарный запас, помогает развитию фантазии, т. к. при чтении визуализируется прочитанное. Для развития воображения рекомендуется выбирать романы, приключения, научно-популярную фантастику. Довольно эффективно воздействует на воображение человека и поэзия. Оптимальный ритм чтения для каждого свой, как правило, полезным можно считать прочтение 1–5 книг в месяц. Активное воображение заставляет проводить аналогию между полученным опытом и действительностью. Способность выстраивать ассоциации является главным спутником фантазии [2].

Важный путь развития воображения – игровая деятельность. Особенно моделирование жизненных ситуаций, ролевые сценки, создание ряда ассоциаций, а также лепка, оригами и рисование [4]. Самостоятельная проба пера: написание стихов, рассказов, эссе. Полезно и продуктивно описывать прочитанное словесно или с помощью образов. Наиболее оптимальными считается создание образов по воображению, упражнения на абстракцию и ассоциации, используемые в изобразительном искусстве.

Воображение имеет большую значимость для каждого человека. Оно помогает в поиске новых решений жизненных ситуаций, в планировании своей деятельности; благодаря ему создаётся что-то иное, нетипичное, интересное и никем ранее не предложенное. Воображение также может влиять на эмоциональный фон человека. Зачастую осмысливание какой-то ситуации человеком происходит с помощью мышления, которое связано с воображением. Проживая заново ситуацию, человек воображает себе её заново и придумывает способы возможных исходов событий. От того, что предложит человеку его воображение, зависит настроение личности.

### Литература

1. Блинов В.М. Эффективность обучения (методологический анализ определения этой категории в дидактике). М.: Педагогика, 1976.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2008.
3. Дьюи Дж. Школа и общество // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. М., 1981.
4. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 34–35.
5. Кириллова О.С., Куликова Н.Ю., Полякова В.А. Методические особенности использования мультимедийных интерактивных плакатов как многомерных дидактических инструментов при обучении иллюстрированию сказочной литературы. // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 6(129). С. 40–46.
6. Рамзаева Е.Н. Принципы формирования субкультурной грамотности подростка // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2016. № 1(44). С. 57–60. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1455793013.pdf> (дата обращения: 03.02.19).

**MARIYA ONISHENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' IMAGINATION DURING THE LESSONS OF FINE ARTS**

*The article deals with the peculiarity of creative imagination. There is given the characteristics of identifying features of younger schoolchildren's behavior. There are revealed the pedagogical conditions for an efficient development of imagination. There are considered the tasks for the development of creative imagination of younger schoolchildren during the lessons of Fine Arts.*

**Key words:** *imagination, peculiarities of creative imagination, younger schoolchild, pedagogical conditions, the lessons of Fine Arts.*

УДК 372.874

**А.Л. ПОЛЯКОВА**

(alina.polykova.96@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**УРОКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ  
В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ\***

*Рассматриваются основные теоретические положения понятия «коммуникация». Выявляются психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей на уроках изобразительного искусства в средней школе.*

*На основе проектирования занятий определяется значение уроков изобразительного искусства в развитии коммуникативных способностей учащихся среднего школьного возраста.*

*Ключевые слова: младший подростковый возраст, развитие коммуникативных способностей, изобразительное искусство, коммуникация, воображение.*

На сегодняшний день в современном мире очень ценится человек, у которого развиты коммуникативные способности. Сейчас развитию коммуникативных способностей приурочены научные труды множества специалистов по психологии и филологии. Однако в данных исследованиях недостаточно рассмотрены методы, средства, приемы, нацеленные на развитие коммуникативных способностей у младших подростков.

Коммуникативные способности являются условием становления личности обучающегося и проявляются в ходе общения, гарантируют готовность строить отношения в определенном стиле и с определенным типом предпочитаемых партнеров.

Дефицитность теоретической и фактической разработанности трудности в данном направлении определили выбор темы исследования «Уроки изобразительного искусства как средство развития коммуникативных способностей у младших подростков в процессе коллективной работы».

Понятие коммуникация можно объяснить следующим образом: «Коммуникация – это обмен знаниями, мыслями, чувствами, мнениями.

Коммуникативные способности – это комплексное многоуровневое личностное образование, комплекс коммуникативных характеристик личности, а кроме того ее социально-перцептивные и операционно-технические знания и умения, обеспечивающие регуляцию и протекание деятельности общения» [7, с. 56].

Наиболее важным и значимым фактором формирования коммуникативных качеств обучающегося в подростковом возрасте является общение со сверстниками.

Следует обучать младших подростков основам и правилам общения, развивать и совершенствовать коммуникативные способности.

Ю.Б. Боров в своей книге «Эстетика» определяет следующие функции искусства: «искусство как деятельность, искусство как знание и просвещение, искусство как анализ состояния мира, искусство как предсказание, взаимодействие искусства на подсознание, искусство как наслаждение и конечно же искусство как сообщение и общение т.е. коммуникативная» [4, с. 16].

На уроках изобразительного искусства можно и нужно развивать и совершенствовать коммуникативные способности. Стоит отметить, что одним из основных видов деятельности, где наиболее результативно могут формироваться коммуникативные способности, являются уроки, на которых учащиеся занимаются различными видами проектной деятельности.

В связи с вышеперечисленным актуализируется задача выбора педагогических условий для развития у младших подростков коммуникативных способностей на уроках изобразительного искусства.

\* Работа выполнена под руководством Кирилловой О.С., кандидата педагогических наук, профессора кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



Критериями для определения уровня развития коммуникативных способностей являются:

- 1) умение общаться;
- 2) умение слушать собеседника;
- 3) умение слышать собеседника;
- 4) умением взаимодействовать друг с другом.

На уроках изобразительного искусства ребята общаются между собой, делятся эмоциями, впечатлениями об увиденной картине или же просто рассказывают о своем произведении. Кроме того немало важен вклад учителя на данных уроках, что бы сам учитель развивал коммуникативные умения у обучающихся. Благодаря современным технологиям мы можем активно общаться между собой, так, например, разные методики и сами уроки могут развить коммуникативные способности у младших подростков.

Стоит выделить коллективную работу на уроках изобразительного искусства. Под понятием коллективной работы подразумевается способ организации учебного процесса в малых или больших группах.

Благодаря коллективной работе можно активно развивать коммуникативные способности на уроках изобразительного искусства.

Формы организации коллективной деятельности: фронтальная форма, при которой коллективная работа несет в себе соединение работ, сделанных индивидуально; комплексная форма подразумевает работу малых групп на одной плоскости, т. е. каждый обучающийся делает свою часть задания; коллективно-производственная, благодаря ей выходит общий продукт деятельности, т. е. каждый обучающийся делает свое и далее это складывается воедино.

Таким образом, необходимо отметить несколько форм проведения уроков изобразительного искусства, так чтобы развивались коммуникативные способности у учащихся. К примеру, работа в парах и группах может помочь в организации общения, т. к. каждый ребёнок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником.

Стоит помнить, что одно из главных организаций диалога – это создание атмосферы доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, сотворчества равных и разных. Участие школьников в играх и упражнениях обеспечивает возникновение между обучающимися доброжелательных отношений, а групповая поддержка пробуждает чувство защищённости, и даже самые робкие и тревожные подростки преодолевают страх.

Не стоит также забывать о том, что одной из главных форм проведения уроков изобразительного искусства является игра, благодаря ей школьники активно общаются между собой. Многие преподаватели используют информационные технологии и в них показывают различные музеи и картины старых мастеров, тем самым после такого урока каждый ребенок активно делится своими впечатлениями с родителями или сверстниками, тем самым развитие коммуникативных способностей становится наиболее ярким.

В связи с этим, уроки проводить нужно с использованием разных форм сотрудничества. Самой эффективной считается работа в парах, группах, бригадах. В процессе такой организации деятельности присутствует поиск идей и обмен мнениями, знаниями и умениями. Работа в группах позволяет педагогу вникнуть в общение, увидеть каждого в работе, использовать приемы группового чтения, группового диктанта. Для развития умения действовать вместе, слаженно, используем инсценировки, решение и составление кроссвордов, шифровки.

Огромное значение для формирования навыков общения имеет и такая форма организации учебной деятельности, как создание проекта по теме. Особая роль в формировании коммуникативных навыков отводится индивидуальному разговору. Это своего рода внутренний монологический ответ. Для этого на начальном этапе используется план по теме, затем только опорные слова, затем только первое или только последнее слово. Такая внутренняя подготовка подростка способ-

ствуется снятию напряжения, волнения и способствует в дальнейшем формированию монологического ответа у доски.

Применялись формы коллективной творческой деятельности, в которую были включены: совместно-индивидуальная, совместно-исследовательская, совместно-взаимодействующая формы, а также работа в группе.

В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Человек не может жить один. Высшее счастье и радость человеческая – общение с другими людьми» [10, с. 32].

В школе на каждом уроке перед педагогом стоит задача развить коммуникативные способности. Независимо от того, гуманитарные школьные дисциплины или технические, обучающийся применяет свои коммуникативные способности для решения учебных задач.

Следовательно, чем выше будут развиты коммуникативные способности обучающегося, тем успешнее будет проходить его учебная деятельность.

Однако особенно хорошо развиваются коммуникативные способности на уроках изобразительного искусства. Здесь перед обучающимся представлены многообразные художественные техники, стили и работа в группах, различные игры и постановка проблемных ситуаций, презентации проектов и представление своих работ. Такие задания и такой вид работы наиболее успешно развивают коммуникативные способности.

Для определения уровня развития коммуникативных способностей необходимо иметь представление, с помощью чего это делается. Специалистами используются анкеты, такой метод, как наблюдение, различные диагностики, проводятся тестирования, упражнения, анализируются продукты творческой деятельности учащихся.

Кроме этого, были проанализированы различные программы по изобразительному искусству в средней школе. Выявлено, что наиболее оптимальной для развития коммуникативных способностей подходит программа Б.М. Неменского [8, с. 16], т. к. она учитывает возрастные особенности обучающихся и направлена на формирование эмоционально-образного, художественного типа мышления, что является условием становления интеллектуальной деятельности любой растущей личности.

Была спроектирована система уроков по изобразительному искусству, способствующая развитию коммуникативных способностей, которая представлена в табл.

**Система уроков по изобразительному искусству,  
направленная на развитие коммуникативных способностей**

Тема урока	Формируемые критерии коммуникативных способностей	Психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей
Искусство графики в иллюстрациях	Продуктивность совместной работы; Умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать свою точку зрения, переубеждать	Организация общения с помощью беседы, обеспечить взаимопонимание; Упражнения на сплоченность; Использование различных художественных материалов
Копирование	Сплоченность; Умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать свою точку зрения	Создание проблемных ситуаций; Упражнения на сплоченность; Использование различных художественных материалов
Дизайнерский проект. Календарь	Продуктивность совместной деятельности; Сплоченность	Создание и постановка проблемных ситуаций; Организация общения с помощью беседы, обеспечить взаимопонимание; Использование различных художественных материалов

Тема урока	Формируемые критерии коммуникативных способностей	Психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей
Мастерские художников	Продуктивность совместной работы; Умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать свою точку зрения, переубеждать	Организация общения с помощью беседы, обеспечить взаимопонимание; Упражнения на сплоченность; Использование различных художественных материалов
Изображение и фантазия.	Продуктивность совместной деятельности; Сплоченность.	Создание и постановка проблемных ситуаций; Организация общения с помощью беседы, обеспечить взаимопонимание; Использование различных художественных материалов.

В итоге опытной работы выявлено, что если систематически на уроках изобразительного искусства использовать коллективную работу, различные игры и диалог, то будут развиваться коммуникативные способности.

Таким образом, результаты исследовательской работы могут быть полезны для других педагогических исследований, а также могут использоваться учителями как в общеобразовательных учреждениях, так и в художественных школах.

### Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010.
2. Бахарева Л.В., Базюлькина И.В., Полежаева Е.И. Коммуникативные способности // Начальная школа. Плюс до и после. 2001. № 8. С. 49.
3. Боров Ю.Б. Эстетика: в 2 т. Смоленск: Русич, 1997. Т. 1.
4. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981.
5. Брагуца А.В. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в начальной школе // Начальная школа. 2010. № 9. С. 75–78.
6. Браткова М.П. Тесты на выявление коммуникативных особенностей // Дошкольное воспитание. 2008. № 3. С. 2–10.
7. Кириллова О.С., Куликова Н.Ю., Полякова В.А. Методические особенности использования мультимедийных интерактивных плакатов как многомерных дидактических инструментов при обучении иллюстрированию сказочной литературы // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 6(129). С. 40–46.
8. Неменский Б.М., Фомина Н.Н. Изобразительное искусство и художественный труд: 1–4 кл. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991.
9. Рамзаева Е.Н. Педагогическая ситуация в процессе формирования субкультурной грамотности подростка // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 2(115). С. 82–85.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Школьная пресса, 2003.

**ALINA POLYAKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **LESSONS OF FINE ARTS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF YOUNGER TEENAGERS IN THE PROCESS OF TEAMWORK**

*The article deals with the main theoretical concepts of the notion of “communication”. There are revealed the psychological and pedagogical conditions of the development of communicative abilities at the lessons of Fine Arts in secondary school.*

*There is defined the importance of the lessons of Fine Arts in the development of communicative abilities of students of secondary school age based on the design of classes.*

**Key words:** *younger adolescence, development of communicative abilities, Fine Arts, communication, imagination.*

УДК 371

**А.С. РОЗАНОВ**  
(rozanov.97@list.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ\***

*Рассмотрена эффективная методика организации и проведения подвижных игр на уроках физической культуры в начальной школе, влияющая на способности учащихся и задатки для успешного усвоения навыков и умений.*

**Ключевые слова:** *физкультурное образование, гармоничное развитие личности, игровые технологии, подвижные игры, учащиеся младшего школьного возраста.*

На сегодняшний день стратегическая задача развития физической культуры и спорта заключается в овладении подрастающим поколением значимыми ценностями физической культуры и спорта, обеспечивающими укрепление нравственного и физического здоровья, физической и умственной работоспособности детей. Целью физкультурного образования является единство ценностных ориентаций, потребностной и мотивационной сфер, основных и специальных знаний об эффективном использовании физических упражнений в ситуации оздоровительной и спортивной тренировки, а также жизнедеятельности в целом.

Состояние здоровья младших школьников на сегодняшний день не соответствует норме, что проявляется в низких показателях физического развития и двигательной подготовленности детей. Так, при освоении обычных дисциплин учащиеся младших классов испытывают затруднения и учебные перегрузки.

Именно в младшем школьном возрасте – периоде закладывания основ здорового образа жизни, гармоничного развития – идет формирование двигательных навыков, создание фундамента для физического совершенствования учащегося.

Однако, практическая реализация задач в рамках физического воспитания учащихся начальной школы имеет некую сложность, которая связана с недостаточным набором наиболее оптимальных средств, учитывающих двигательные и морфо-функциональные возможности, а также интересы и потребности учеников младшего школьного возраста, методики их грамотного и направленного применения.

Наиболее эффективным направлением образовательного процесса в системе физического воспитания является именно игровая деятельность, рассматриваемая как средство обучения и совершенствования двигательной подготовленности учащихся младших классов. Это обусловлено тем, что развитие и функционирование важных систем организма детей младшего школьного возраста в большей степени адаптируются именно к игровой деятельности.

Игровые технологии влияют на способности учащихся и задатки для успешного усвоения навыков и умений. Ведь у играющего человека наблюдается особое эмоционально-интеллектуальное состояние, характеризующееся активизацией всех мыслительных процессов, внимания, памяти, мобилизацией способностей, раскрепощением, фантазией и творчеством.

В своей работе мы предлагаем методику проведения подвижных игр на уроках физической культуры, разработанную Э.Я. Степаненковой [1, с. 201–205].

При проведении подвижных игр используются разные приемы, которые направлены на формирование личности ребенка.

---

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

В данной методике уделяется особое внимание профессиональной подготовке педагога, педагогической наблюдательности и предвидению. Стимулируя у учащихся интерес к игре, увлекая их игровой деятельностью, учитель замечает и выделяет значительные факторы в развитии и поведении учащихся. Важно определить истинные изменения в знаниях, умениях и навыках. Необходимо помочь ученику укрепить положительные качества и постепенно справиться с отрицательными качествами.

Методика проведения подвижных игр учащихся младшего школьного возраста *ориентирована на развитие эмоциональной составляющей ученика, который владеет различными двигательными навыками*. Под доброжелательным, внимательным наставлением педагога развивается творчески мыслящий учащийся, ориентирующийся в окружающей среде, активно преодолевающий встречающиеся трудности, проявляющий доброжелательное отношение к товарищам, самообладание и выдержку.

*От следующих условий зависит подборка подвижных игр:* общий уровень умственного и физического развития учащихся, насколько развиты двигательные умения учащихся, состояние здоровья каждого ученика, его индивидуальные типологические особенности, время года, особенности режима и места проведения, интересы ребенка.

*Немаловажным при выборе сюжетных игр является сформированность у ученика представления о сюжете, который обыгрывается в игре.*

Огромное значение учитель уделяет *подготовке атрибутов игры*. Учитель делает их вместе с учащимися или в их присутствии.

*Необходимо организовывать сюжетную игру исходя из содержания и очередности реализации поручений*. Ее реализация может быть вместе со всеми учащимися или с небольшой группой. В зависимости от структуры игры и характера движений учитель варьирует способы ее организации, продумывая как собрать учащихся на игру и какие внести игровые атрибуты. Четко, лаконично, образно и эмоционально в течение 1,5–2 мин. проводится ознакомление учащихся с новой игрой. Проведя предварительную работу с учащимися по поводу игровых образов, дается объяснение сюжетной подвижной игры. В практике физической культуры представлено многообразие тематических сюжетных игр подвижной направленности – эпизод из жизни, явления природы, подражание животным. В момент разъяснения игры перед учащимися определяется игровая цель, которая способствует осознанию игровых правил, активизации мысли, а также формированию и совершенствованию двигательных навыков. При разъяснении сюжета игры применяется краткий образный сюжетный рассказ, изменяющийся в целях наилучшего перевоплощения ученика в игровой образ, развития выразительности, грациозности движений, красоты; фантазии и воображения. Сюжетный рассказ подобен сказке, которая вызывает у учащихся воссоздающее воображение, тем самым усиливается эмоциональное восприятие.

Учитель, когда объясняет несюжетную игру, объясняет последовательность всех игровых действий, а также игровые правила; показывает местоположение играющим и их игровые атрибуты. Разъясняя игру, учителю не стоит делать замечания учащимся. С помощью наводящих вопросов он контролирует, как учащиеся осмыслили игру. Если правила игры им ясны, то она реализуется весело и увлекательно.

*При руководстве подвижной игрой педагог распределяет роли в играх*. Учитель с помощью считалки может назначить, выбрать водящего. Возможно учащимся предложить самостоятельно выбрать водящего, попросив их обосновать свой выбор.

В ходе игры учитель делает акцент на соблюдении правил игры учащимися, анализируя причины нарушения. Нарушить правила игры учащийся может в определенных случаях: недопонял объяснение учителя, жажда выиграть, недостаточно был внимателен и т. д.

*Учителю необходимо делать акцент на движениях, нагрузке, взаимоотношениях, эмоциональном состоянии учащихся в игре*. Значительное внимание педагогу необходимо уделять тем подвижным играм, которые позволяют не столько вызвать интерес ученика к игровой деятельности,



сти, сколько усложняют умственные, а также физические задачи, совершенствуют движения, повышают психофизические качества ученика.

Следовательно, для успешной реализации подвижных игр на уроках физической культуры в начальной школе учителю необходимо применять следующую методику организации и проведения подвижных игр.

**Подготовка к проведению игры.** Она важна тогда, когда игру предлагает педагог первый раз, и, как следствие – предугадать все ситуации, которые могут возникнуть в ходе игры, невозможно.

Выбирая игру, следует учесть задачи урока, возрастные особенности учащихся, их физическую подготовленность, развитие, количественный состав.

Необходимо учесть форму проведения: урок, праздник, перемена, прогулка.

**Предварительный анализ игры.** Перед тем, как начать игру, педагогу необходимо продумать ее процесс и предусмотреть все возможные ситуации, которые возникают по ее ходу. Следует обратить внимание на возможные нежелательные явления.

**Объяснение игры.** Правильное объяснение правил игры в большей мере влияет на ее успех. Перед началом игры, педагогу следует проанализировать содержание игры. Необходимо объяснить игру кратко и четко. Для младших школьников следует объяснять в сказочной, увлекательной форме – логично, последовательно.

Игру необходимо разъяснять приблизительно по следующим параметрам:

- 1) назвать игру, ее цель;
- 2) определить роль участников игры, расположение;
- 3) представить содержательную часть игры;
- 4) объяснить правила, по которым проводится игра.

Разъяснение игры завершается вопросами учащихся.

**Выделение водящих.** Педагогу необходимо установить такой порядок на занятии, чтобы каждый ученик мог стать водящим поочередно. Так педагог избежит ситуации субъективного выбора.

**Распределение на команды.**

**Определение капитана команды.** На капитана возлагаются следующие обязанности – соблюдение правил игры, а также наблюдение за дисциплиной, при этом являясь непосредственным помощником учителя.

**Выделение помощников.** Педагог выбирает помощников для каждой игры, они следят за выполнением правил, учитывая результаты, а также следят за раздачей и расстановкой инвентаря.

**Руководство процессом игры.** Руководство игрой влечет за собой решение поставленных учителем задач – оздоровительных, образовательных и воспитательных. От правильного руководства зависит усвоение учащимися игры, а также их поведение.

**Судейство.** Обязательным условием подвижной игры является объективность и беспристрастность судьи. Теряется педагогическая ценность, если ученики не соблюдают правила игры. В играх, где идет разделение на команды, особо значимо объективное судейство. Именно в таких играх ярко выражается соревновательная направленность и высокая заинтересованность команд в выигрыше.

**Дозировка нагрузки в процессе игры.** Учителю необходимо не только грамотно подобрать и начать игру, а прежде всего целесообразно дозировать ее и вовремя завершить. Уменьшением или увеличением общей подвижности учеников дозируется нагрузка в игре.

На длительность игры влияет и **форма занятий**. Так, игра, которая проводится на уроке физической культуры, имеет ограничение по времени.

**Подведение итогов игры.** Учителю необходимо создать спокойную обстановку перед объявлением результатов игры, собирая сведения у помощников и громко объявляя результаты. Решение судьи не поддается обсуждению. Следует точно определить результаты, выявить ошибки, неверные действия.

Мы предполагаем, что такая логика построения урока физической культуры с применением подвижных игр будет эффективна.

### Литература

1. Степаненкова Э.Я. Методика проведения подвижных игр. М.: Мозаика-синтез, 2009.
2. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. 2-е изд. М.: Академия, 2006.

**ALEXANDER ROZANOV**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **METHODOLOGY OF ORGANIZATION AND REALIZATION OF ACTION-ORIENTED GAMES AT THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL**

*The article deals with the efficient methodology of organization and realization of action-oriented games for the lessons of Physical Education at primary school, influencing on the students' skills and the inclinations for the successful acquirement of skills and abilities.*

**Key words:** *physical education, harmonious development of personality, playing technologies, action-oriented games, students of primary school age.*

УДК 793.3

**К.А. СМЕТАНА, М.А. ДАЯНОВА**

(kseniya.smetana@yandex.ru, marina@dayanov.me)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ИЗОЛЯЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИП-ХОП ТАНЦУ**

*Рассматривается краткая история хип-хопа и его основные направления. Раскрывается сущность технического принципа изоляции и особенности его применения при обучении хип-хоп танцу.*

**Ключевые слова:** хип-хоп, танец, обучение хип-хоп танцу, исполнительское мастерство, технический принцип изоляции, импровизация.

В настоящее время в мире наблюдается повышенный интерес к новому, необычному, экспериментальному. Такая ситуация наблюдается и в танцевальном мире, где все большее значение и популярность приобретают современные направления танца. В настоящее время достаточно полно исследовано такое танцевальное направление, как модерн-джаз. На тему данного направления написано множество научно-исследовательских работ, а также учебники и методические пособия.

Кроме модерн-джаза и близких ему направлений, сейчас огромную популярность в мире набирает танцевальное направление – хип-хоп, которое изначально было уличным, но сейчас стало студийным и изучается во многих танцевальных школах и студиях по всему миру. Это направление танца более молодое, чем, например, джаз, и берет свое начало только в 70-х годах прошлого века. Также особенностью танцевального направления хип-хоп является то, что этот танец не перестает преобразовываться, вбирать в себя что-то новое и изменяться. Сейчас мы видим его совсем другим, нежели он был в 80-х годах прошлого столетия. В настоящий момент в процессе изучения хип-хоп танца используются не только базовые движения, характерные для этого направления, а также танцевальные техники, присущие в большей мере модерн-джаз танцу. Одной из наиболее активно используемых в хип-хопе техник является изоляция. Несмотря на большую популярность и распространенность танцевального направления «хип-хоп», его методическая база остается практически не изученной.

Под хип-хоп танцем понимается современное танцевальное направление – самостоятельно развивающийся элемент хип-хоп культуры, его танцевальная часть. Данный танец берет свое начало в 70-х годах XX в. в США [3, с. 115]. Наибольшее распространение и популярность хип-хоп получил в гетто-районах крупных городов, где в относительно приемлемых условиях проживают этнические меньшинства. Соревнования или battles (в пер. с англ. «битва») проходили среди MC, DJs, граффити художников и танцоров. Хип-хоп появился как альтернатива уличным конфликтам: конфликты и драки начали уступать место танцевальным сражениям. Молодые танцоры образовывали целые команды, а на вечеринках становились в круг и показывали свое мастерство.

Хип-хоп включает в себя множество различных танцевальных направлений, среди которых можно выделить основные: breaking, popping, locking, собственно хип-хоп танец. По мере того, как breaking, locking и popping набирали популярность в 80-х годах, начали развиваться и социальные хип-хоп танцы (танцы вечеринок), которые впоследствии и дали начало собственно хип-хоп танцу [4].

Социальные хип-хоп танцы превратились в базовые движения. Также базовыми движениями в хип-хопе являются расслабленный корпус танцора, держание тела, при отсутствии напряжения и вытянутости вверх, направленность движений в пол, полусогнутые ноги. Основой танца является кач – это покачивание корпусом вперед-назад или из стороны в сторону, когда корпус как бы «выталкивается» на каждый музыкальный бит, и при этом ноги выполняют пружинящие движения. «Качать» можно вверх и вниз. Важным принципом движения также является свободное положение ног, в отличие от известного правила выворотности ног, положенного в основу классического танца [2, с. 237].

Особенностью танцевального направления хип-хоп является то, что этот танец не перестает изменяться и вбирать в себя что-то новое. Сейчас мы видим его совсем другим, нежели он был в 80-х го-

дах прошлого столетия. В настоящий момент в процессе изучения хип-хоп танца могут использоваться не только базовые движения, характерные для этого направления, но техники и технические принципы, заимствованные из других направлений танца.

Одним из таких технических принципов является принцип изоляции, заимствованный из модернджаз танца. Изоляция – технический принцип, который подразумевает, что каждая часть тела, центр, движется независимо от другой части. Иначе говоря, изоляция – это способность отдельных центров тела двигаться независимо друг от друга.

Изолированными центрами являются: голова, плечевой пояс, бедра (пелвис), руки и ноги. Также изолированными могут быть части центров – «ареалы» (голень, стопа, предплечье, кисти, пальцы). В своем движении изолированные центры могут сочетаться друг с другом (координироваться). При движении двух центров одновременно мы говорим о бицентрии, трех – трицентрии, при движении всех центров – полицентрии [1, с. 29].

В начале обучения движения разучиваются в «чистом» виде. В дальнейшем их можно собирать в простые комбинации, например, выполнять движения одного центра крестом, по кругу или полукругу. Когда исполнение простых комбинаций не вызывает затруднений, можно переходить к изучению более сложных комбинаций: усложнять траекторию движения изолированных центров и ритмическую структуру комбинации. Далее следует переходить к соединению движений нескольких центров – полицентрии.

Рассмотрим движения, которые может совершать голова. Во-первых, это различные наклоны головы: вперед, вправо, назад, влево. Можно выполнять наклоны с возвращением головы в вертикальное положение (в центр), т. е. крестом, или же можно не возвращать голову в центр – выполнение движения квадратом. После выполнения движения квадратом, логично перейти к выполнению движения по кругу, а дальше по полукругу. Во-вторых, голова может совершать повороты вправо и влево. В-третьих, возможно смещение головы вправо, вперед, назад, влево за счет смещения шейных позвонков, при этом голова остается в вертикальном положении. Данное движение является достаточно сложным и требует к себе особого внимания. Необходимо следить за тем, чтобы голова не совершала наклонов, оставалась в строго вертикальном положении и корпус оставался не подвижен.

Плечо (плечевой пояс) может совершать движения вперед, вниз, назад, вверх. Также можно выполнять эти движения крестом, квадратом, по кругу, полукругу или просто вверх-вниз, вперед-назад. Два плеча могут совершать как движения в одном направлении, так и в разных. Например, одно плечо движется вперед, другое назад и наоборот. Более сложным вариантом является круговое движение плечами в противоположных направлениях. При выполнении движений плечами необходимо следить за тем, чтобы в движении не участвовала грудная клетка.

Грудная клетка может совершать движения из стороны в сторону, вперед-назад, подъем и опускание. Движения грудной клеткой тяжело поддаются изоляции, т. к. зачастую при их разучивании вместе с грудной клеткой начинают двигаться плечи и бедра. При выполнении движений необходимо достигать максимально возможного смещения грудной клетки, только в этом случае будет увеличиваться амплитуда движений и подвижность грудной клетки. Данный центр, как и другие центры, может совершать движения крестом, квадратом, по кругу и полукругу. При этом круговые движения могут совершаться как в горизонтальной плоскости, проходя положения вперед – в сторону – назад – в сторону, либо в вертикальной плоскости, проходя следующие «точки»: подъем грудной клетки, выведение вперед, опускание, закрытие назад.

Тазобедренная часть или пелвис может совершать движения вперед, вправо, назад, влево, а также скручивания и подъем бедра. При движениях тазобедренной частью стоит обращать внимание на корпус, который не должен смещаться.

Руки делятся на «ареалы»: предплечье, кисть, пальцы. Каждая часть может совершать изолированные движения. При выполнении движений предплечьем необходимо следить за неподвижностью

плеча. Одним из наиболее простых упражнений является вращение предплечьем вытянутой в стороны руки и вращения кистью. Также возможны движения локтевым и лучезапястным суставами при иллюзии неподвижности руки в целом. При таком движении лучезапястным суставом необходимо следить, чтобы кончики пальцев оставались в той же точке пространства, в которой они были на момент начала движения. Таким образом, создается иллюзия, что сустав движется независимо и изолированно от других частей рук.

Ноги также, как и руки, делятся на «ареалы»: голеностоп и стопа. Движения могут совершаться в тазобедренном, коленном и голеностопном суставе. В основном используются круговые движения и сгибание-разгибание. Если эти движения сочетать с различными положениями ноги, то в результате получается довольно большое количество различных движений, которые может совершать нога и ее «ареалы». При этом нога может быть как и нагруженной весом тела, так и свободной, оторванной от пола.

Использование технического принципа изоляции в хип-хоп танце практически не отличается от использования его в модерн-джаз танце. Тем не менее существуют некоторые небольшие различия в использовании технического принципа изоляции на уроках джаз-танца и хип-хоп танца.

Во-первых, в отличие от джаз-танца, где изоляция является второй после разминки частью занятия, занятие по хип-хоп танцу может сразу начинаться с упражнений на изоляцию, которые и являются разминкой [1, с. 49]. Упражнения на изоляцию хорошо прорабатывают практически все группы мышц и разогревают тело, подготавливая его к дальнейшей работе. Однако это не обязательное требование, занятие может начинаться и с других разминочных упражнений, и изоляция, как часть занятия, и вообще может отсутствовать.

Во-вторых, изоляция центров может быть совмещена с движениями типа «кач» и «баунс». Часто на начальном этапе, особенно в детских группах младшего возраста, изолированные движения выполняются в «чистом» виде. Так, движение совершает только один центр, которому в данный момент уделяется внимание. С точки зрения координации, это наиболее простой вариант.

Если же группа состоит из учеников более старшего возраста, то к изолированным движениям добавляется базовый баунс (basic bounce). Это пружинящее движение ног, при котором происходит небольшое по амплитуде поочередное сгибание и разгибание коленного сустава. В базовом баунсе сгибание коленей приходится на сильную музыкальную долю. При этом возможно выполнение небольшого по амплитуде кача корпусом вперед-назад. Такого рода упражнения, где совмещаются движения изолированного центра и баунс, являются более сложными в координационном плане. Следующим более сложным этапом может служить добавление простых базовых хип-хоп шагов.

В дальнейшем, когда основные упражнения на изоляцию освоены, возможно изучение небольших танцевальных комбинаций, построенных на изоляции. Изучение таких комбинаций помогает ученикам понять, как можно использовать изоляцию в своей импровизации, и подготавливает учеников к изучению более сложных комбинаций.

Кроме этого хорошим упражнением для развития импровизации является импровизация, построенная на изоляции. Это может быть как и импровизация по заданию педагога, так и вольная импровизация. В качестве задания может быть импровизация, построенная только на движениях определенными центрами, например, плечами и грудной клеткой.

Упражнений, где бы использовалась изоляция, может быть огромное множество, все зависит от творчества и фантазии педагога.

Таким образом, изучение одних только базовых движений недостаточно для достижения высокого уровня мастерства в хип-хоп танце. В настоящее время хип-хоп танец не стоит на месте, появляются все более сильные танцовщики, конкуренция возрастает. Для развития танцевальных способностей учеников на конкурентоспособном уровне необходимо использовать разнообразные упражнения, которые бы способствовали максимальному развитию исполнительского мастерства.



### Литература

1. Никитин В.Ю. Модерн-Джаз танец. Этапы развития. Метод. Техника. М.: ИД «Один из лучших», 2004.
2. Садыкова Д.А. Хип-хоп в пространстве современной культуры // Омский научный вестник. 2013. № 5(122). С. 236–238.
3. Тюрина Э.А. Хип-хоп как субкультура, спорт и искусство // Современный танец: дискурс и практики: сб. ст. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. С. 109–124.
4. Physical Graffiti: The History of Hip Hop Dance, Jorge Pabon. 1999. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.daveyd.com/historyphysicalgraffititabel.html> (дата обращения: 15.01.2019).

**KSENIYA SMETANA, MARINA DAYANOVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PECULIARITIES OF USING TECHNICAL PRINCIPLE OF ISOLATION WHILE TEACHING HIP-HOP DANCE**

*The article deals with a brief history of hip-hop, its main directions. There are revealed the essence of the technical principle of isolation and the peculiarities of its usage while teaching hip-hop dance.*

*Key words: hip-hop, dance, teaching hip-hop dance, technical mastery, technical principle of isolation, improvisation.*

## Педагогические науки

УДК 37.017.4

**Т.Э. ВАЛИЕВА**

(teo8101@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ\***

*Рассматривается значение патриотического воспитания современных подростков. Раскрывается воспитательное влияние учебно-воспитательного процесса сельской школы в формировании патриотических качеств подростков. Представлена результативность отдельных методов работы: краеведческих кружков, патриотического клуба и школьного музея.*

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, школа, подросток, формы.

В современном обществе актуализируется значимость патриотического воспитания и формируется убеждение о том, что отсутствует система патриотического воспитания и положительные жизненные ориентиры у современной молодежи, что является угрозой для будущего государства. В связи с этим, патриотическое воспитание подростков выступает одной из приоритетных задач учебно-воспитательного процесса современной школы. Наиболее благоприятен для формирования чувства любви к Родине, ответственности, активной жизненной позиции подростковый возраст. Это период самоутверждения в обществе, развития социальных интересов и жизненных ориентиров. Таким образом, осуществление патриотического воспитания более эффективно в подростковом возрасте.

Патриотическое воспитание является разноплановым, системным, целенаправленным и скоординированным действием государства.

В национальной доктрине образования (действует до 2025 г.) определены стратегические цели образования, они тесно связаны с проблемами развития общества в нашей стране, с преодолением кризиса в духовной, социальной и экономической сферах общества, и нацелены на обеспечение лучшего качества жизни населения нашей страны.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г., с изменениями 2018 г., в качестве принципа государственной политики закреплено воспитание таких качеств, как: гражданственность, трудолюбие, уважение к правам и свободам человека, любовь к окружающей природе, семье и Родине [10].

Идеи национальной доктрины образования нашли свое максимальное отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения (ФГОС), в которых и перечислены патриотические качества выпускника [3].

Формирование личности предполагает комплекс правовой, гражданской и политической культуры. Вклад в данный процесс должна внести именно современная школа, которая совмещает в себе развитую правовую, политическую и нравственную культуры [Там же]. Образовательное учреждение, как основной институт духовно-нравственного развития, направляет учащегося на восприятие правильных жизненных ценностей и приоритетов [1].

А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев к социальным эффектам патриотического воспитания относят: осознание подрастающим поколением себя гражданами России, наследниками её героического про-

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

шлого и созидателями будущего; воспитание у детей и молодёжи смыслов служения Отечеству как основы деятельности, направленной на укрепление российской государственности [2, с. 10].

С учетом вышеизложенного, цель нашего исследования заключается в выявлении особенностей и организации патриотического воспитания сельской школы. Для этого мы обратились к опыту Ильичевской сельской школы Николаевского района Волгоградской области и собственному педагогическому опыту в рамках этой школы, а также провели диагностику уровней патриотизма подростков сельской школы. Для проведения опытно-экспериментальной работы, мы изучили результаты исследования ученых В.И. Лутовинова и Ю.П. Квятковского, которые раскрывают критерии и показатели уровней патриотического воспитания. В своем исследовании мы использовали следующие критерии, разработанные учеными [6, с. 25–26]:

- когнитивный (познавательный) критерий характеризует уровень патриотических знаний, представлений, который выступает основанием для осмысления патриотизма и целостного патриотического самоопределения личности;
- мировоззренческо-ценностный критерий показывает степень сформированности системы взглядов, убеждений, принципов, которые базируются на осознании ключевых интересов государства и общества и демонстрируют роль отдельного гражданина или группы в развитии патриотизма;
- мотивационно-потребностный критерий показывает уровень патриотической направленности личности или группы, их ориентиры, целевые установки, задаваемые духовно-нравственными и социально значимыми потребностями и интересами;
- деятельностно-поведенческий критерий демонстрирует готовность личности или группы к полноценной гражданской самореализации в различных сферах общественно значимой деятельности. Три уровня патриотического воспитания (низкий, средний, высокий) характеризуются усилением целостности качеств, характеризующих патриота, через поступки, поведение и отношение к событиям в школе и в селе.

Уровневые характеристики патриотического воспитания послужили основанием для подбора диагностических методик в нашей экспериментальной работе. Для диагностики мы использовали:

- методику М. Рокича «Составление понятийного словаря» [4];
- методику для изучения социализированности личности обучающихся (разработана М.И. Рожковым) [7];
- методику «Патриотизм и как я его понимаю» (разработана Л.М. Фридманом) [8].

В МОУ «Ильичёвская средняя школа» с. Путь Ильича Николаевского района Волгоградской области обучается всего 150 школьников, в селе проживает 1565 жителей. Небольшое количество учеников и жителей усиливает воспитательный патриотический эффект, т. к. все знают друг друга и знают несколько поколений одной семьи. Таким образом, молодежь уважает старших, чтит семейные традиции и очень бережно относится к проявлениям мужества, героизма своих родственников и односельчан.

Ведущая цель патриотического воспитания в сельской школе ориентирована на привитие школьникам любви к Родине, формирование и приобщение к социальным ценностям, задающим основы патриотического воспитания.

Цель позволила выбрать оптимальные методы и формы организации воспитательных мероприятий. В нашей школе существует краеведческий музей, в создании и работе которого принимают участие: кружок «Мой край – капелька России», военно-патриотический клуб «Ровесник», участниками являются практически все ребята среднего звена школы, в количестве 80 обучающихся. Обозначенные формы работы способствуют развитию патриотических качеств школьников на протяжении всего периода обучения в школе.

В МОУ «Ильичёвская средняя школа» организовано волонтерское движение, которое ориентировано на формирование у подростков навыков самостоятельной жизни и умения решать социальные проблемы; развивать у них чувства самоуважения и ответственности; способствовать формированию мотивации здорового образа жизни. Деятельность волонтерского движения направлена на объеди-

нение школьников вокруг общего полезного дела, привлечение их к общественной деятельности, а также позволяет учителю выявлять причинно-следственные связи, актуализирует развитие способности к самосовершенствованию, самореализации и применению этой способности к современным ситуациям педагогической деятельности и обстоятельствам профессиональной жизни, оцениванию результатов собственного личностного влияния на учеников [11, с. 68].

Совместно с коллегами нами были организованы встречи с выдающимися героями – жителями села, района и области:

- труженики тыла: Р.И. Капустина, М. И. Пурясева;
- дети войны: А.Ф. Ерёменко, М.В. Коноваленко, В. И. Степаненко;
- участник боевых действий в Афганистане: О.Ж. Валиев;
- участники боевых действий в Сирии: И.С. Сарсинов, Р.А. Насаналиев;
- за интернациональную помощь в Донбассе: М.А. Сарипов.

Обучающиеся школы, активные участники волонтерского движения, краеведческого кружка «Мой край – капелька России», ВПК «Ровесник» принимают участие в акциях и мероприятиях, которые организуют самостоятельно и под нашим руководством, проявляя интерес и уважение к героическому прошлому нашего села. Наиболее эффективными формами которые направлены на патриотическое воспитание являются:

- акция «Георгиевская ленточка». Учащиеся рассказывают об этом символе Победы;
- субботник-акция «Обелиск». В течение всего учебного года учащиеся принимают участие в уборке памятника односельчанам;
- классный час «Читаем детям о войне». Поддержав инициативу районной библиотеки, учителя читают с детьми книги о войне;
- конструирование «Знамени Победы». Члены военно-патриотического клуба «Ровесник» 4 и 8 мая встали почётным караулом у Знамени Победы с. Путь Ильича. Это Знамя по инициативе актива школьного краеведческого музея было создано руками учащихся;
- единый Урок Победы «Бессмертный полк». На этом уроке ребята рассказали своим одноклассникам о своих прадедушках и прабабушках, внёсших свой вклад в победу над фашизмом;
- акция «Бессмертный полк», которая стала традиционной. Члены военно-патриотического клуба «Ровесник» несли Вахту Памяти у памятника односельчанам. Ребята приняли активное участие в общепоселковом митинге и праздничном концерте.

Для выпускников школы, в рамках реализации проекта ВВП «Единая Россия» «Историческая память» был проведён музейный урок «Перспективы развития села», на котором глава сельского поселения рассказала о планируемых изменениях, проектах развития села.

В нашей школе проводится традиционная неделя истории, посвящённая годовщине Победы в Сталинградской битве, в ходе которой нами были организованы следующие мероприятия:

- игра «Ты живёшь на земле Сталинградской»;
- историко-патриотическая игра «Поезд памяти»;
- акция «Письмо из Сталинграда»;
- оформление стенда «Сталинград. 200 дней и ночей»;
- конкурс стенгазет «Прописан в Волгограде навечно»;
- конкурс эссе для старшеклассников по высказыванию Г. Гудериана «Катастрофа под Сталинградом, несомненно, поставила Германию в угрожающее положение и без высадки союзников в Европе»;
- конкурс знатоков истории Сталинградской битвы и т. д.

По итогам подготовки и проведения недели истории мы особенно отчетливо обнаружили проявление патриотических качеств у школьников, которые оформляли школьный стенд, участвовали в конкурсе эссе и конкурсе стенгазет, т. к. подростки провели беседы со своими родственниками о войне, прежде чем приступить к реализации целей конкурсных работ.

В школе прошёл единый урок краелюбия в форме литературно- музыкальной композиции, посвященный поэтам и писателям Николаевского района. Учащиеся окунулись в мир поэзии и прозы.

Была организована выставка книг, фотоальбомов, прозвучали стихи и отрывки из рассказов А. Тупицына, Н. Белянского и А. Тарасовой.

В связи с тем, что наше село является многонациональным, то празднование Дня толерантности проходит в нашей школе широко: конкурсы плакатов, рисунков и, конечно же, ставшая традиционной, ярмарка национальной кухни «Дружба», где ребята в национальных костюмах предлагали свои блюда. Это мероприятие позволило создать в школе атмосферу душевного комфорта и сотрудничества детей, родителей и учителей.

9 декабря в России отмечается праздник «День Героев Отечества». Нами был подготовлен и проведен: музейный урок «Герои страны и моей малой Родины». Ребята рассказывали о героях сегодняшнего дня, посмотрели фильм о Герое России А.И. Бочарове. Такая форма проведения урока способствует развитию патриотических качеств подростков через приобщение к подвигам наших земляков.

Опытно-экспериментальная работа по диагностике патриотического воспитания подростков проводилась нами на протяжении двух лет с обучающимися 7–8 классов (25 подростков), которые являются активными участниками краеведческого музея и волонтерского движения школы. Было обнаружено, что в начале 2017–2018 учебного года уровень патриотического воспитания подростков находился на среднем уровне. В конце 2018 учебного года, по итогам повторной диагностики, мы выявили положительную динамику уровней патриотического воспитания, которая соответствовала критериям высокого уровня патриотизма. Наиболее динамичными показателями патриотического воспитания стали: знание истории своей семьи; знание о селе – «малой родине»; знания о своем Отечестве, его истории, героических подвигах своих земляков, а также социально-направленная деятельность учащихся в селе.

Таким образом, полученные результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность проводимых форм и методов работы учебно-воспитательного процесса сельской школы в патриотическом воспитании подростков в МОУ «Ильичёвская средняя школа». Эффективная организация гражданско-патриотического воспитания школьников – это путь к духовному возрождению социального общества, будущих поколений страны, восстановлению величия нашего Отечества. Наша работа в составе педагогического коллектива школы по патриотическому воспитанию продолжается в течение 2018–2019 учебного года.

### Литература

1. Гершунский Б.С. Гражданское общество в России: Проблемы становления и развития. М.: Педагогическое общество России, 2001.
2. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое и гражданское воспитание молодежи // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2015. № 3(98). С. 4–10.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. М.: Просвещение, 2009.
4. Исследование ценностных ориентаций М. Рокича [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psyoffice.ru/5417-issledovanie-cennostnykh-orientacii-m.-rokicha.html> (дата обращения: 11.09.2018).
5. Карелова О.Е. Формы и методы воспитательной работы, формирующие рост ценностей по гражданско-патриотическому воспитанию. [Электронный ресурс]. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-412649.html> (дата обращения: 16.01.2019).
6. Лутовинов В.И. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию. М.: Арм-пресс, 2006.
7. Методика для изучения социализированности личности обучающихся. [Электронный ресурс]. URL: <https://psylist.net/praktikum/00178.html> (дата обращения: 13.09.2018).
8. Методика «Патриотизм и как я его понимаю». [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/80/414/32763.php> (дата обращения: 10.09.2018).
9. Национальная доктрина образования от 15 января 2000 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 01.09.2018).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. с изменениями 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174.html](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.html) (дата обращения: 01.09.2018).
11. 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.



**TEONA VALIEVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**PATRIOTIC UPBRINGING OF TEENAGERS IN TEACHING  
AND EDUCATIONAL PROCESSES OF SCHOOL**

*The article deals with the importance of patriotic upbringing of today's teenagers. There is revealed an educational influence of teaching and educational process of village school in the development of patriotic qualities of teenagers. There is presented the efficiency of some methods: regional history interest group, patriotic membership and school museum.*

**Key words:** *patriotism, upbringing, school, teenager, forms.*

УДК 373.1

**Е.С. ДОРОЖКИНА**

(ekat.dorozhkina@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **КАЧЕСТВО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ\***

*Рассматриваются понятия «качество» и «учебно-методическое обеспечение». Данные понятия уточняются и актуализируются применительно к образовательному процессу в основной школе. Для выполнения поставленной задачи проводится дедуктивный анализ. Представлена классификация критериев для объективной оценки учебно-методического обеспечения в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, а также продемонстрированы конкретные УМО, которые будут оцениваться.*

**Ключевые слова:** качество, учебно-методическое обеспечение, объект, оценка, экспертиза, ФГОС.

Понятие «качество» является философской категорией и существует уже несколько веков. К настоящему времени можно насчитать тысячи определений данного понятия в различных областях научного знания. Нашей целью является рассмотреть определения понятия «качество» и выбрать оптимальное применительно к сфере образования.

В первую очередь необходимо обратиться к области знаний, в которой изначально возникло данное понятие. Качество, как философская категория, выражает совокупность существенных признаков, особенностей и свойств, которые отличают один предмет или явление от других и придают ему определённую определенность. Качество предмета или явления, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него, поэтому понятие «качество» связывается с бытием предмета. Предмет не может, оставаясь самим собой, потеряв свое качество [8].

Б.И. Герасимов, Е.Б. Герасимова, А.Ю. Сизикин определяют качество как «систему экономических отношений и связей по поводу производства благ, товаров и услуг». По их мнению, «данные экономические отношения отражаются при помощи потребительских, эстетических, конкурентных, экономических характеристик» [4, с. 76].

А.И. Субетто утверждает, что «качество есть сложная философская, экономическая, социальная и одновременно общественная системная категория» и предлагает характеризовать качество через систему суждений-определителей:

1. Качество – совокупность свойств.
2. Качество – иерархичная система.
3. Качество – динамическая система.
4. Качество – закономерная взаимосвязь составляющих частей и элементов.
5. Качество – внешне-внутренняя обусловленность объекта или процесса.
6. Качество – единичность объекта или процесса, специфическая реакция на внешние воздействия, целостностью, упорядоченностью, устойчивостью [8, с. 28–31].

Проанализировав данные суждения, следует обратить внимание на то, что понятие «качество» в первую очередь является системой, которая совмещает в себе различные свойства. Однозначно можно сделать вывод о том, что эта система развивающаяся и постоянно изменяющаяся.

Д. Джуран в понятии «качество» выделяет два основополагающих аспекта:

1. Соответствие назначению, то есть пригодность для использования.
2. Степень удовлетворения потребителя, а именно субъективную сторону данного понятия [1].

Рассмотрев все приведенные определения понятия «качество» необходимо обратить внимание на то, что большинство ученых сходятся во мнениях, что данный термин связан прежде всего с удовлетворением определенных потребностей общества в отношении того или иного товара или услуги.

\* Работа выполнена под руководством Сергеевой Е.В., кандидата педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Таким образом, следует уточнить, что мы будем понимать данный термин как степень удовлетворения запросов заинтересованных сторон в образовательном процессе. В качестве заинтересованных сторон мы будем рассматривать, прежде всего, учителей и обучающихся.

По мнению М.Ю. Чандры, основным объектом качества является образовательный процесс, в узком смысле – его основные элементы. Следует выделить результирующий и процессуальный компоненты качества образовательного процесса, критерии качества результата и качества процесса. В результирующем компоненте выделена группа критериев, которая относится к подготовке специалистов, в процессуальном компоненте выделяется группа критериев, которая названа «качество организации образовательного процесса» [13]. Таким образом, качество учебно-методического обеспечения является неотъемлемой составляющей процессуальной стороны качества образовательного процесса. Оно является «одним из основных инструментов, благодаря которому происходит организация образовательного процесса» [6, с. 13–14].

По мнению И.В. Власюк и Н.Н. Зайцевой, «в модель учебно-методического обеспечения (УМО) традиционно включены средства нормативного, учебно-методического обеспечения, обучения и контроля. УМО представляет собой систему дидактических средств обучения. Это система взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, проектируемых в соответствии с рабочей программой и выбранным дидактическим процессом, достаточных для реализации целей и содержания образовательного стандарта» [3, с. 13].

Исследователь А.Ф. Щепотин для обозначения понятия «учебно-методическое обеспечение» вводит термин «комплексное методическое обеспечение» [15, с. 32].

Т.И. Шамова называет учебно-методическое обеспечение системой и перечисляет компоненты данной системы, такие, как: «цели обучения, учебные планы и программы, методические пособия, дидактические средства. В основу должны входить закономерности учебного процесса и дидактические принципы» [7, с. 12].

А.Б. Корзин расширяет состав учебно-методического обеспечения, включая в него рабочую учебную программу дисциплины, тематический план, методические рекомендации и материалы для проведения промежуточных и итоговых аттестаций. Однако в современных условиях перехода на компетентностно-ориентированное обучение, исследователь, кроме традиционного учебно-методического обеспечения, предлагает использование дидактического комплекса информационного обеспечения, под которым он понимает систему прикладных программных педагогических продуктов, базы данных и знаний изучаемой области, комплекс дидактических средств и методических материалов для обеспечения реализуемой технологии обучения. Основной целью учебно-методического обеспечения является «создание условий для реализации требований ФГОС с помощью комплекта учебно-методических материалов для аудиторного и самостоятельного освоения учебных дисциплин и профессиональных модулей обязательной и вариативной частей образовательной программы» [2, с. 12].

По мнению И.П. Подласого, учебно-методическое обеспечение «систематизирует нормативные документы, методические материалы и средства обучения; повышает качество учебных занятий; формирует систему объективной оценки компетенций обучающихся и выпускников» [9, с. 113].

Как и любое явление учебно-методическое обеспечение обладает определенными признаками: «научностью, целенаправленностью, системностью, комплексностью, вариативностью, действенностью, практической направленностью и диагностируемостью» [12, с. 31].

К учебно-методическому обеспечению, как объекту оценки, выдвигается ряд требований со стороны участников образовательного процесса. Одно из основных требований – это наличие нормативной базы в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). В учебно-методическом обеспечении обязательно должны присутствовать инновационные методы обучения, а также комплексный дидактический материал, который позволит достигнуть определенного уровня теоретических и практических знаний, умений и навыков.

Следует отметить, что учебно-методическое обеспечение выполняет функцию инструмента системно-методического обеспечения в процессе образования.

Учебно-методическое обеспечение представляет собой «объединенные в единое целое дидактические средства, которые способствуют обучению и подчиняются конкретным образовательным целям. Эффективность учебно-методического обеспечения определяется тем, насколько входящие в него компоненты связаны между собой единым концептуальным подходом» [11, с. 307].

Чтобы учебно-методическое обеспечение всесторонне отвечало потребностям участников образовательного процесса, оно должно соответствовать следующим критериям:

- 1) научности – содержание учебно-методического обеспечения должно быть обосновано и носить достоверный характер;
- 2) доступности – ко всем компонентам учебно-методического обеспечения должен быть обеспечен легкий доступ;
- 3) наглядности – наличие в учебно-методическом обеспечении таблиц, схем, мультимедийных материалов, которые развивают образное мышление и воздействуют на зрительное, слуховое восприятие материала;
- 4) системному подходу к содержанию – все элементы учебно-методического обеспечения должны быть взаимосвязаны между собой;
- 5) реализации принципа преемственности изучаемого материала – изучение нового материала должно быть обосновано предыдущим и строиться на его основе;
- 6) полноте – должно расширяться количество компонентов учебно-методического обеспечения;
- 7) возможности обеспечения дифференциации и индивидуализации обучения – должна быть учтена возможность реализации индивидуальных особенностей ученика и возможность осуществления раздельного (группового) обучения;
- 8) достижению личностных, предметных и метапредметных результатов (ориентация на ФГОС) – учебно-методическое обеспечение должно так конструировать образовательный процесс, чтобы достигались результаты, требуемые стандартом;
- 9) реализации проблемного и личностно-ориентированного подходов в образовании – учебно-методическое обеспечение должно быть направлено на всестороннее развитие личности и содержать проблемные творческие задачи, которые бы способствовали такому развитию;
- 10) целенаправленности – ориентации на определенную целевую установку [5].

Таким образом, если учитывать данные критерии при разработке и составлении учебно-методического обеспечения можно исключить факт его несоответствия требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, а экспертная оценка такого УМО будет всегда показывать высокие результаты.

В рамках нашего исследования планируется использовать метод экспертной оценки для определения качества учебно-методического обеспечения. Предполагается, что в качестве экспертов будут выступать действующие учителя школ по русскому языку с окончанным высшем образованием, преподаватели ВГСПУ осуществляющие подготовку по дисциплине «Методика обучения русского языка», а также студенты 5 курса, прошедшие практику.

Для проведения оценки нами были выбраны следующие учебно-методические обеспечения преподавания русского языка в основной школе: 1) УМО по русскому языку. 5–9 класс (авторы: Е.А. Быстрова, Л.В. Кибирова и др., под ред. Е.А. Быстровой); 2) УМО по русскому языку. 5–9 класс (авторы: А.Ю. Купалова, Е.И. Никитина, под ред. В.В. Бабайцевой); 3) УМО по русскому языку. 5–9 класс (авторы: Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова); 4) УМО по русскому языку. 5–9 класс (авторы: М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.); 5) УМО по русскому языку. 5–9 класс (авторы: Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, А.В. Глазков и др.).

В перечень не включено УМО «Русский родной язык» для 5–9 классов под ред. Л.А. Вербицкой (авторский коллектив: О.М. Александрова, Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.В. Загоровская, Е.И. Казакова, И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, А.Г. Нарушевич) по причине того, что оно еще не было апробировано в условиях школы и не показало результатов.

По итогам проведенного исследования нами была разработана онлайн-анкета, в которой респондентам предлагается оценить данные учебно-методические обеспечения по обозначенным выше десяти критериям в бальной системе от 1 до 5, где '1' означает, что рассматриваемое УМО полностью не соответствует данному критерию качества, а '5' означает, что рассматриваемое УМО полностью соответствует.

В результате анкетирования определится оптимальное учебно-методическое обеспечение, которое будет в полной мере отвечать требованиям ФГОС. Это позволит сделать процесс преподавания русского языка в основной школе более качественным, улучшит знания учащихся по данному предмету.

### Литература

1. Арбузова М.В. Теоретический аспект качества услуг в сфере гостеприимства // Актуальные проблемы экономики и права. 2008. № 1(5). С. 45–50.
2. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Норма, 2010.
3. Власюк И.В., Зайцева Н.Н. Экспертиза учебно-методического обеспечения основных профессиональных образовательных программ системы среднего профессионального образования // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 1(124). С. 13–18.
4. Герасимова Е.Б., Герасимов Б.И., Сизикин А.Ю. Управление качеством. М.: Форум, 2009.
5. Дорожкина Е.С. Критерии оценки качества учебно-методического обеспечения преподавания русского языка в основной школе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 4-5(20-21). С. 55–59.
6. Ерецкий М.И., Чекулаев М.А. Система методических комплексов // Среднее специальное образование. 1994. № 7. С. 12–17.
7. Кыверляг А.А., Батаршев А.В. Теория и практика применения наглядных пособий и технических средств обучения в профессиональной школе. М.: Высшая школа, 2011.
8. Национальная философская энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://terme.ru/termin/kachestvo.html> (дата обращения: 19.10.2018).
9. Никокошева Н.Г. Некоторые подходы к определению понятия «Качество образования» // Педагогическое образование в России. 2008. № 2. С. 27–34.
10. О проекте федерального закона № 438863-7 «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” (в части изучения родного языка из числа языков народов Российской Федерации и государственных языков республик, находящихся в составе Российской Федерации)». [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/467945897> (дата обращения: 30.01.2019).
11. Салимова Т.А. Управление качеством: учебник по специальности «Менеджмент организации». 2-е изд. М.: Омега-Л, 2008.
12. Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, дек. 2014 г.). СПб.: Сатис, 2014.
13. Чандра М.Ю. Системный мониторинг в управлении качеством образовательного процесса в ВУЗе // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2008. № 6(30). С. 105–110.
14. Чекалева Н.В. Современные теории технологии образования. Омск.: ОмГПУ, 2013.
15. Щепотин А.Ф. Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях. М.: НМЦСПО, 2013.

**EKATERINA DOROZHINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **QUALITY OF LEARNING AND TEACHING SUPPORT AS AN OBJECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL**

*The article deals with the notions of “quality” and “learning and teaching support material”. The notions are specified and become actual relating to an educational process in secondary school. There is given a deductive analysis to carry out the issue. There is presented the classification of criteria for an objective evaluation of learning and teaching support material according to the requirements of Federal State Education Standards. There are demonstrated concrete educational methodological association that will be evaluated.*

**Key words:** *quality, learning and teaching support material, object, evaluation, examination, Federal State Education Standards.*



УДК 377

**А.М. ЛАДЫГИН**

(ladygin.partnership@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ БЕЗРАБОТНОЙ МОЛОДЕЖИ\***

*Рассмотрено влияние качества образования на трудоустройство молодежи. Дается оценка состояния безработицы на российском рынке труда. Приводятся основные причины данной проблемы и предполагаемые пути ее решения.*

**Ключевые слова:** безработица, мониторинг, молодежь, качество образования, рынок труда, трудоустройство.

Молодежь представляет огромную часть населения России и важнейший сегмент рынка труда. Составляя основной пласт трудоспособной части граждан, молодежь, ввиду недостаточно высокого уровня знаний и профессиональных навыков, в то же время самая сложная часть рынка труда.

Практически каждый молодой человек сталкивается с проблемой поиска места работы в соответствии с его профессиональной ориентацией и уровнем образования и ожиданием достойных условий оплаты труда. По данным Росстата, уровень безработицы среди молодежи в возрасте от 25 до 29 лет составляет в России 5,9%, а общая безработица – 5% [6].

Глубина и сложность данной проблемы в полной мере осознана руководством страны. Вопросы трудоустройства молодежи составляют основу государственной молодежной политики. Для их решения сформированы специальные структуры управления в органах власти федерального и регионального уровней, а также общественные организации. В связи с этим особенно важно обратить внимание на качество образования, которое получают молодые люди в высших и средних профессиональных образовательных учреждениях и тому, насколько оно соответствует потребностям и требованиям рынка труда.

Согласно проведенным исследованиям, молодых людей с высшим образованием в России больше, но среди них особенно выделяется пласт специалистов гуманитарного профиля – финансисты, юристы и экономисты, которых в стране отмечен значительный переизбыток, в то время как количество вакансий по данным специальностям значительно сократилось. На рис. (см. на с. ??) представлено отношение нетрудоустроенных выпускников за 2017 г.

Действительно, по данным Роструда, в настоящее время общероссийский банк вакансий содержит свыше 1,3 млн рабочих мест [Там же], и наибольшее число представленных работодателями вакансий предназначены для специалистов рабочих профессий – около 70%. В то время как на рынке труда особенно востребованы квалифицированные токари, фрезеровщики, монтажники и т. п., молодые люди с такими профессиями, как правило, востребованы на рынке труда и быстро находят работу.

Однако большинство молодых людей не очень заинтересованы в данных должностях, ввиду их недостаточно положительного имиджа. В результате около 20% молодых людей в возрасте 20–25 лет предпочитают не работать при наличии соответствующей квалификации, а зарегистрироваться как безработные. Выпускники, получившие обучение преимущественно по гуманитарному профилю, остаются невостребованными на рынке труда, но и переобучаться не желают.

Сегодня получение высшего образования по целому ряду специальностей не гарантирует более высокую заработную плату по сравнению с заработной платой специалиста со средним уровнем образования. В данной ситуации единственный выход для студентов – устраиваться на работу в те организации, где не требуется наличие опыта работы, даже если вакансия не вполне соответствует полученной специальности. Для России, в отличие от многих других стран, типична ситуация трудоустройства не по специальности.

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



**Рис.** Доля нетрудоустроенных выпускников по разным профилям образования в 2017 г. [1]

На сегодняшний день подготовка в вузах не отвечает потребностям рынка труда. Это связано с тем, что в последние годы на коммерческие места принимается большое количество троечников. Особенно остро стоит проблема с техническими специальностями, на которые практически не поступают отличники.

Особым спросом среди работодателей пользуются такие специальности, как менеджеры по логистике, специалисты в области продаж, однако в вузах подготовкой данных специалистов начали заниматься лишь недавно либо практически их не готовят (специалисты в области продаж). Среди работодателей спросом также пользуются бренд- и комьюнити-менеджеры, а также веб-разработчики и др. Однако по данным специальностям обучение в вузах не проводится.

Для вышеупомянутых специальностей наличие практических навыков и опыта, полученных как в процессе работы, так и в процессе обучения (например, в рамках участия в университетских проектах), является ключевым фактором для работодателей для оценки выпускника при приеме на работу. Соответственно и учебный курс для ряда профессий должен иметь свою специфику, особенно учитывая тот факт, что с каждым годом спрос на такие специальности продолжает активно расти. Как результат несоответствия уровня обучения нуждам рынка труда уровень безработицы: средний процент трудоустройства выпускников в России остался прежним и составляет 75% [2]. В настоящий период важны причины такого положения вещей.

По итогам, проведенной в ходе мониторинга, обработки данных выпускников выяснилось, что средний размер выплат составляет 30 600 руб. в месяц. Самый высокий процент трудоустройства у выпускников, окончивших инженерные, медицинские направления подготовки, а также у молодых специалистов по ядерной энергетике и технологии, сестринскому делу, фармации, электро- и теплоэнергетике, и химическим технологиям. Наименьший процент трудоустроенных у выпускников юридических (почти 40% не могут найти работу в течение первого года окончания вуза) и экономических специальностей (около 20% не могут найти работу в течение первого года окончания вуза). Наиболее высокий показатель среднемесячной заработной платы у выпускников таких специальностей, как:

- аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники (74 тыс. руб. в месяц);
- ядерная энергетика и технологии (более 48 тыс. руб. в месяц);

- прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия (более 47 тыс. руб. в месяц);
- электроника, радиотехника и системы связи (более 46 тыс. руб. в месяц) и физика и астрономия (более 43 тыс. руб. в месяц) [3].

По мнению экспертов, безработица среди выпускников растет из-за некачественных вузов и несоответствия полученного образования требованиям рынка труда, а также из-за того, что высшее образование стало массовым. При этом выпускники, получившие некачественное образование, не обладают достаточными компетенциями для того, чтобы конкурировать за рабочие места, и становятся безработными [5].

Мониторинг качества образования безработной молодежи показывает, что низкий уровень профессиональной подготовки дают преимущественно вузы и средние профессиональные образовательные учреждения гуманитарного профиля. Среди безработных, получивших техническое образование доля молодежи значительно меньше. Это также обусловлено тем, что в последние годы возрос уровень оплаты труда молодых специалистов именно в области инженерии, технического обслуживания, строительства, геологии, радиотехники и электроники. Именно поэтому, выпускники вузов такого профиля достаточно быстро находят себе работу и остаются удовлетворены заработной платой. В то же время выпускники гуманитарных вузов, имея значительные амбиции по оплате труда и высокие ожидания по развитию карьеры, зачастую остаются невостребованными из-за перенасыщенности рынка труда по данному профилю и невысокому уровню заработных платы, которую работодатель готов платить начинающему работнику.

В большинстве случаев, для того чтобы выпускник смог получить место работы, ему нужно пройти дополнительное обучение или стажировку, чтобы сформировать необходимый багаж знаний и навыков. Только тогда его профессиональная эффективность будет соответствовать ожиданиям организации, в которой он работает. Однако, не все выпускники имеют такую финансовую возможность и желание.

Таким образом, в сфере трудоустройства до сих пор остаются актуальными проблемы поиска работы для выпускников юридических и экономических специализаций, требований работодателей об обязательном наличии трудового стажа у студентов. Поддержка со стороны государства оказывается в основном лишь по ряду специальностей. В то же время наблюдаются позитивные тенденции в данной сфере, такие как проведение мониторинга размера заработной платы, создание государственных программ для обеспечения рабочими местами собственных высококвалифицированных специалистов в некоторых областях деятельности, а также увеличение поддержки со стороны государства благодаря распространению системы грантов. Выпускники сами должны более тщательно выбирать образовательное учреждение и специальность, отдавая приоритет качеству образования и востребованности профессии на рынке труда. Молодежь, уже получившая образование, должна оценить качество своих знаний и их соответствие запросам работодателей и, при необходимости, пройти дополнительное обучение, чтобы повысить свою конкурентоспособность на рынке труда и получить работу, соответствующую их ожиданиям.

### Литература

1. Гуртов В.А., Питухин Е.А., Насадкин М.Ю. Эффективность деятельности вузов с позиции трудоустройства выпускников // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 19–27.
2. Елисеев А.Л., Кретов А.Ю. Государственная молодежная политика Российской Федерации: проблемы и перспективы // Вестник государственного и муниципального управления. 2017. № 1. С. 46–52.
3. Портал мониторинга трудоустройства выпускников Министерства образования и науки РФ. [Электронные ресурсы]. URL: [http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year\\_monitoring=2016](http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016) (дата обращения: 08.11.2018).
4. Путин призвал создавать условия для трудоустройства студентов в российских компаниях // Взгляд. [Электронные ресурсы]. URL: <https://vz.ru/news/2017/1/25/854923.html> (дата обращения: 12.01.18).
5. Треть молодых безработных имеют высшее образование // Известия. [Электронные ресурсы]. URL: <https://iz.ru/613242/diplom-ne-garantiruet-dokhoda> (дата обращения: 25.11.2018).
6. Статистическая информация о ситуации на регистрируемом рынке труда на 1 апр. 2018 г. // РОСТРУД. Федеральная служба по труду и занятости. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/B27np> (дата обращения: 20.11.2018).

**ARTEM LADYGIN**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

## **MONITORING OF EDUCATION QUALITY OF UNEMPLOYED YOUTH**

*The article deals with the influence of education quality on youth's employment. There is given the evaluation of unemployment's state on the Russian employment market. There are given the basic causes of the problem and possible ways of its solution.*

**Key words:** *unemployment, monitoring, youth, the quality of education, employment market, employment.*

УДК 373.24

**И.А. СУХАРЕВСКАЯ**

(inna.moistys.95@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ТЬЮТОРА В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА\* \*\***

*Рассматривается история возникновения тьюторского сопровождения. Обосновывается актуальность тьюторского сопровождения в условиях дошкольных образовательных организаций, а также проблем, которые возникают перед педагогами в воспитательно-образовательном процессе. Выделяются необходимые для работы с дошкольниками компетенции педагога-тьютора.*

*Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьютор, дошкольное образование, ребенок дошкольного возраста, компетенция.*

Основы тьюторства, как теоретические, так и исторические, своими корнями уходят в далекий XIV в. Понятие «тьютор» связано с английской университетской системой, и впервые было применено в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже. Тьюторство являлось одной из форм педагогического наставничества, вытеснившая профессорскую систему обучения. Так, **тьютор** (англ. *tutor*) – опекун, педагог-наставник, попечитель [5].

Университетская система того времени являлась открытым культурным и образовательным пространством, и тьютор выступал как специалист, востребованный именно в этом открытом образовательном пространстве, в котором высшей ценностью выступало знание, а точнее его реализация в процессе деятельности. Открытое образовательное пространство предусматривало одновременное присутствие множества школ, учителей, авторитетов, причем каждый из них предлагал свою образовательную траекторию. Образование являлось невозможным без самоопределения, а тьютор способствовал поддержке данного процесса. Самообразование было одним из основных методов получения знаний, здесь тьютор выступал в роли наставника и выполнял функцию сопровождения, а также образовательные функции. Для выполнения своей миссии он не получал профессионального образования, а передавал свой собственный опыт. В процессе наставничества занимался самообразованием, самосовершенствованием, выполняя социальный заказ общества [1].

В России тьюторское сопровождение как педагогическая деятельность стало формироваться в 80-х годах прошлого века, в связи с полным реформированием системы отечественного образования. Опыт тьюторского сопровождения в условиях очной формы обучения был впервые подробно проанализирован в рамках «Школы культурной политики» под руководством П.Г. Щедровицкого во время подготовки и проведения первого конкурса тьюторов в 1989 г. в Москве для участия в одной из международных образовательных программ. Таким образом, начала складываться первая российская практика тьюторства, отличающаяся высоким уровнем новизны для системы российского образования. Тьюторское сопровождение считалось достаточно закрытым, «элитным» [5].

На сегодняшний день тьюторство не отличается своей элитарностью, напротив, пользуется большой популярностью среди образовательных учреждений различного вида. Нарастающая популярность тьюторской практики обусловлена тем, что в 2008 г. в перечне педагогических профессий появилась относительно новая должность «тьютор», в соответствии с приказами Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 5 мая 2008 г. № 216н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования», № 217н «Об утверждении

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Волгоградской области в рамках научного проекта № 18-413-340015 «Фундаментальное исследование: “Тьюторство как форма педагогического сопровождения культурных практик дошкольников”».

\*\* Работа выполнена под руководством Семеновой В.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования [7].

Еще одна причина повышенного интереса к тьюторству заключается в том, что в настоящее время набирает популярность, а иногда составляет необходимость практика формирования, сопровождения и реализации основных образовательных программ, а также создание условий их реализации. Именно на это ориентируют Федеральные государственные стандарты нового поколения соответствующего уровня. Одним из основных условий является организация образовательного процесса, основанная на принципах открытости, вариативности и индивидуализации, что ведет к возникновению социального заказа на технологии тьюторского сопровождения в образовательных организациях, в том числе и организациях дошкольного образования [1].

В настоящее время проблема тьюторского сопровождения привлекает внимание многих отечественных и зарубежных исследователей, таких как: Е.А. Андреева, Л.В. Бендова, Г.М. Беспалова, Н.И. Городецкая, Т.М. Ковалева, А.Г. Чернявская и мн. др [1, 2, 3, 4, 5].

Большинство исследователей придерживаются единого мнения о том, что тьюторское сопровождение – это деятельность, нацеленная на построение индивидуального образовательного маршрута и разработку путей его реализации, с учетом личностного потенциала сопровождаемого, особенностей образовательного пространства, приоритетных задач. Тьюторское сопровождение возникает в тех условиях, в которых появляется необходимость перехода к индивидуализации и вариативности образовательных программ. Такие условия часто возникают в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, высших учебных заведениях, но особое внимание хочется уделить организации тьюторского сопровождения в дошкольных образовательных организациях. Несмотря на популярность тьюторского сопровождения в школах, учреждениях комбинированного вида, высших образовательных учреждениях, дошкольных образовательных организациях данная практика либо отсутствует, либо применяется в очень редких случаях. Если оно и известно, то только как дополнительная платная образовательная услуга.

Основная проблема, с которой сталкиваются дошкольные образовательные учреждения – это «недостаток научно-методической информации о возможностях тьюторского сопровождения, необходимость рекомендаций по введению тьюторства в практику работы, которые включают как подготовку педагогов-тьюторов, так и рекомендации по общей направленности педагогического процесса, нормам взаимодействия участников, а также по документационному и нормативно-правовому обеспечению тьюторской деятельности» [6, с. 3703].

В то же время в современной системе дошкольного образования остро стоит проблема повышения его качества. Качество образования в педагогическом плане определяется не только усвоением воспитанниками определенного набора знаний, умений, навыков, но и развитие личности каждого ребенка, с учетом его индивидуальных особенностей, сохранения самооценности периода дошкольного детства – самого основного и чувственного в жизни каждого человека. Ведь именно в дошкольном детстве, характеризующемся быстрыми изменениями в физическом, психическом, социальном, речевом, эмоциональном развитии формируются фундаментальные качества личности. К концу дошкольного возраста происходят качественные изменения в развитии ребенка и первые результаты воспитания: осознание ребенком самого себя как самостоятельной отдельной личности, своих возможностей и индивидуальных особенностей, максимально раскрывается его индивидуальный возрастной потенциал [1].

К сожалению, практика показывает, что не каждый воспитатель в силах раскрыть потенциал ребенка, посвятить свою жизнь детям, а иногда готов «махнуть рукой» на нерадивого воспитанника, не прилагая максимальный усилий. Это является одним из определяющих факторов, обуславливающих социокультурную значимость психолого-педагогического сопровождения на ступени дошкольного образования.

Тьютор на первоначальном этапе сопровождения ребенка выступает проводником ребенка в образовательное пространство. Тьютор выполняет роль наставника, основными из задач кото-

рого является развитие у ребенка самостоятельности в решении проблем, построения его собственной позиции; способствует всестороннему развитию личности ребенка, формированию образа «Я» или «Я-концепции»; выступает посредником между участниками воспитательно-образовательного процесса, создавая гибкое воспитательно-образовательное пространство, способное удовлетворить потребность в индивидуализации образования [9].

Для решения поставленных задач, тьютор должен обладать рядом компетенций, личностных и профессиональных качеств. Компетенции тьютора – это качества современного педагога, которые позволяют ему осуществлять сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов. Е.А. Андреева считает, что все компетенции тьютора можно подразделить на две группы: общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные). Данная классификация может быть допустима и для тьютора в дошкольном образовании, т. к. тьютор, с одной стороны, должен быть профессионалом своего дела, а с другой – иметь социокультурные основания для осуществления тьюторского сопровождения [1].

Общие, или универсальные компетенции относятся к общей части содержания педагогического образования, именно они обеспечивают формирование способности к сопереживанию (эмпатии), толерантности, гибкости мышления, готовности помочь, личной эффективности в нестандартных ситуациях, ответственности, инициативности, применению имеющихся знаний на практике, коммуникативности, способности к систематическому профессиональному росту [5].

Предметные компетенции имеют собственное конкретное содержание и создают возможность формирования представления о том, что собой представляет дошкольное образование: его отличительные особенности от других ступеней образования; специфика периода дошкольного детства; знание закономерностей психического развития дошкольников; их возрастных, личностных особенностей; путей взаимодействия ребенка-дошкольника с социальным окружением, а также приобретение дополнительных знаний в области психологии, специальной психологии и педагогики [5].

К предметным компетенциям относятся и коммуникативные способности, включающие умение выражать свои мысли и выслушивать мнение других. Предметные технологии включают способность разрешать возникающие конфликты, организовывать положительное взаимодействие в малых группах, применять технологии межличностного общения. Также в данную группу относятся организаторские способности, которые включают участие в реализации запланированной деятельности, рассмотрение перспектив коллективной и индивидуальной деятельности, выявление и поддержку интересов детей. Аналитические способности, как часть предметных, предполагают умение структурировать информацию, владение приемами психологической работы и рефлексивными методиками. Прогностические способности включают способность определять точки роста и развития познавательного интереса дошкольников, прогнозировать результаты [Там же].

Тьютор в дошкольном образовании, который обладает всеми вышеназванными компетенциями, будет способен максимально эффективно организовать и сопроводить воспитательно-образовательный процесс в дошкольной образовательной организации.

Успешность и эффективность тьюторского сопровождения в воспитательно-образовательном процессе определяется с учетом результатов развития его познавательной (когнитивной) сферы, коммуникативной сферы, развития эмоциональной сферы, психологической адаптации к условиям детского сада, самостоятельности.

Таким образом, тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста заключается в организации образовательного маршрута ребёнка, который строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями. Тьютор, осуществляющий сопровождение, выступает в роли проводника ребёнка в воспитательно-образовательное пространство дошкольной образовательной организации. Задача тьютора состоит в том, чтобы способствовать развитию ребенка с учетом его интересов и склонностей.

### Литература

1. Андреева Е.А. Суть и содержание традиционной модели тьюторства // Образовательные технологии. 2011. № 1. С. 81–87.
2. Бендова Л.В., Чернявская А.Г. Особенности педагогической деятельности тьютора в сети открытого дистанционного образования // Система обеспечения качества в дистанционном образовании: сб. науч. трудов МИМ ЛИНК. М.: МИМ ЛИНК, 2006. Вып. 15. С. 21–26.
3. Брайнт Э.О. Стать тьютором. Вдохновляющий опыт для тех, кто помогает учиться. М.: Ресурс, 2012.
4. Городецкая Н.И. Дидактические условия тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 3. С. 121–125.
5. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.
6. Мойстус И.А. Технология тьюторского сопровождения как условие эффективности инклюзивного образования // Науч.-метод. электрон. журнал «Концепт». 2017. Т. 39. С. 3701–3705. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2017/971067.htm> (дата обращения: 02.04.2019).
7. Российская Федерация. Министерство здравоохранения и социального развития. Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования: приказ № 216н от 5 мая 2008 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_125537/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_125537/) (дата обращения: 02.04.2019).
8. Русевич В.В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5–7 лет: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009.
9. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 28–30 марта 2012 г.). Пермь: ПГТПУ, 2012.

**INNA SUKHAREVSKAYA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **ROLE OF TUTOR'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN SUPPORT**

*The article deals with the history of appearance of tutoring support. There are proved the topicality of tutoring support under the conditions of pre-school educational institutions and the issues, which teachers face with in educational and training processes. There are revealed necessary tutor's competencies for the work with pre-school children.*

**Key words:** *tutoring support, tutor, pre-school education, preschool child, competency.*

## Политические науки

УДК 327.510

**О.А. ЛЕГУСОВА**

(legusova.olga@yandex.ru)

Пятигорский государственный университет

### **ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЕ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ КНР\***

*Анализируются ключевые элементы, оказывающие влияние на формирование внешней политики КНР, на основе системного подхода. Оценивается роль факторов, участвующих в создании внешнеполитической концепции КНР.*

*Ключевые слова: международные отношения, КНР, внешняя политика, внешнеполитические решения, личностный фактор.*

Изучение международных отношений рубежа XX–XXI вв. указывает на главную особенность этой сферы взаимоотношений в данный период – стремительную трансформацию сущности геополитики, что обуславливается объективными обстоятельствами: отказом от Холодной войны как формы отношений между государствами с различными политико-идеологическими режимами; процессом глобализации, набирающим обороты и проявляющемся в формировании мировой экономики, в расширении научных, технологических, культурных и иных связей. В изменяющихся условиях государства вынуждены корректировать, видоизменять свою роль как акторов международных отношений. От осознания необходимости комплексного подхода к решению задач, связанных с внешнеполитической деятельностью, зависит позиция государства, которую оно сможет занять в «пирамиде» мировой политики.

Таким государством, которое смогло взвешено и объективно с учетом собственных возможностей и глобальных целей подойти к определению своей позиции как активного участника международных отношений, стал Китай. В вопросе о том, как это происходило на практике, могут помочь разобраться исследования политологов. Мнения отечественных политологов на этот счет сходятся в одном: в изучении внешнеполитической деятельности государств необходимо использовать системный подход, т. е. определить все структурные элементы, оказывающие влияние на формирование внешнеполитической концепции [1, с. 309]. Рассмотрим эти положения на примере КНР.

В первую очередь отметим личностный фактор или, другими словами, позиции лидеров КНР – их идеалы, взгляды, намерения. КНР с момента обретения независимости отличалась поиском своей геополитической стратегии и за каждой из них стояли конкретные китайские политики.

Так, к 70-м годам XX в. Мао Цзэдуном, председателем ЦК КПК, была сформулирована идея «трех миров», обосновывающая сотрудничество Китая с некоммунистическими странами.

К 90-м годам другой лидер – Цзян Цзэминь – формулирует концепцию «многополярного мира», а также независимую концептуальную внешнеполитическую доктрину. Лидер выстраивает отношения со стратегическими партнерами в разных регионах мира.

С начала 2000-х годов Китай позиционирует себя как новую сверхдержаву. При Ху Цзиньтао, руководителе четвертого поколения китайских лидеров, во внешней политике реализуется концепция «мирного возвышения», а при Си Цзиньпине – концепция «китайская мечта», реализация которой приводит к активизации контактов высшего руководства КНР со своими внешнеполитическими партнерами. Например, в исследовании Ю.А. Хатченкова «Особенности вне-

\* Работа выполнена под руководством Соловьевой Е.А. кандидата политических наук, доцента кафедры международных отношений ФГБОУ ВО «ПГУ».

шнеполитического курса китайского руководства» указывается, что за первые три года своего пребывания у власти Си Цзиньпин посетил около 40 различных стран мира. С ноября 2012 г. по декабрь 2015 г. китайский лидер совершил 19 зарубежных визитов, проведя за пределами страны 133 дня. За тот же период состоялось 165 встреч с руководителями иностранных государств на территории КНР [6, с. 105].

Китайские лидеры постоянно формулируют новые инициативы, отражающие интересы Китая во взаимоотношениях с другими государствами. С присущим терпением, дисциплинированностью, патриотизмом, они находят индивидуальный подход в отношениях со своими внешнеполитическими партнерами [5, с. 190–192]. «Персонализация» внешнеполитического курса в последнее время все более ярко проявляется в регулярных публикациях национальными СМИ развернутых статей Председателя КНР об очередном предстоящем визите, тем самым разъясняется позиция Китая по вопросам внешней политики [4, с. 262]. Си Цзиньпина все чаще называют ядром руководства страны, ему принадлежит ключевая роль в выработке и координации национальной политики в сфере дипломатии и безопасности. Таким образом, вышесказанное позволяет подчеркнуть важность роли политических лидеров в определении внешнеполитического курса Китая.

Другим фактором, влияющим на направленность внешней политики, является сформированность группового решения. В КНР, согласно Конституции 1982 г., определяют и реализуют внешнюю политику центральные органы государственной власти – ВСНП (законодательный орган), Постоянный Комитет (ПК) при ВСНП, Председатель КНР. ВСНП рассматривает вопросы международных отношений, санкционирует действия правительства в этой сфере, решает вопросы войны и мира. Основным звеном, реализующим внешнеполитический курс КНР, выступает МИД. Что касается КПК, то ее роль значительна, хотя сами парторганы не осуществляют государственную власть в сфере внешней политики, но все решения партии доносятся до населения страны как руководство к действию. В самой КПК создана «Руководящая группа по внешнеполитическим делам при ЦК КПК», Отдел международных связей. Для политической жизни КНР характерно специфическое переплетение функций партийной номенклатуры, вооруженных сил и спецслужб. Наиболее важные внешнеполитические решения принимаются узким партийным руководящим органом – Политбюро ЦК КПК [2, с. 545].

Немаловажное значение имеет анализ такого элемента, как роль социального, культурного, национального единства в ходе принятия внешнеполитических решений. С момента основания КНР и формирования политического строя и политической культуры возникает система современных китайских ценностей: традиционные китайские нормы, берущие свое начало от Конфуцианства, также марксистские и либеральные ценности. С течением времени либеральные ценности утратили значение, марксистские сохранились, а традиционные получили свое дальнейшее развитие. Как во внутренней, так и во внешней политике главной ценностью является гармония, под которой понимается не унификация и единообразие, а сосуществование разнообразия и взаимовыгодного сотрудничества. Традиционные ценности сплачивают китайский народ, как внутри страны, так и за рубежом. Конфуцианские ценности сплачивают народы Восточной и Юго-Восточной Азии. Ещё они несут идею установления нового миропорядка, основанного на мире и гармонии между странами. Это означает, что наличие сформированной системы ценностей позволяет Китаю предлагать новые правила игры во внешней политике и реализовывать идею «китайской мечты» [3, с. 441–442].

Следовательно, используя системный подход в анализе условий, влияющих на формирование внешнеполитической доктрины, можно сделать вывод, что внешнеполитические приоритеты КНР определяются рядом факторов: ролью политических лидеров, их идеологическими установками, целями во внешней политике; наличием коллективно принимаемых решений и их легитимностью; присутствием объединяющего начала в виде традиционных китайских ценностей, прошедших испытание в процессе всего исторического развития.



### Литература

1. Гукасов А.В., Исаков Н.В., Панин В.Н. «Жесткая сила» и «экономическая сила» во внешней политике современных государств // Вестник Пятигор. гос. лингвис. ун-та. 2015. № 4. С. 308–311.
2. Евдокимов Е.В., Элембаев И.Х. Основные аспекты и распределение ролей при формировании внешней политики Китая на современном этапе // Молодой ученый. 2016. № 1(105). С. 543–551. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/105/24724/> (дата обращения: 02.03.19).
3. Оганесян А.Л. Ценностные основания китайской внешней политики // Вестник РУДН. Сер.: Политология. 2017. Т. 19. № 4. С. 439–447.
4. Соловьева Е.А., Ефимов Ю.Г., Станкевич Г.В. Современная система информационного обеспечения внешней политики Китайской Народной Республики // Вестник Пятигорского гос. ун-та. 2017. № 4. С. 261–266.
5. Сюй Х. Особенности китайского национального характера // Молодой ученый. 2011. № 3-2. С. 190–192. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/26/2645/> (дата обращения: 02.03.19).
6. Хатченков Ю.А. Особенности внешнеполитического курса китайского руководства // Проблемы национальной стратегии. 2016. № 4(37). С. 103–120.

**OLGA LEGUSOVA**

*Pyatigorsk State University*

### **FACTORS DEFINING THE DEVELOPMENT OF FOREIGN-POLICY CONCEPT OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA**

*The article deals with the analysis of key elements, influencing on the development of foreign policy of the People's Republic of China based on the system concept. There is evaluated the role of factors, taking part in the creation of foreign policy concept of the People's Republic of China/*

**Key words:** *international relations, the People's Republic of China, international policy, foreign policy decisions, personality factor.*

## Право

УДК 343.01

**В.С. ГЕВОРКЯН**

(vik.gevorkyan@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРЕСТУПНИЦ: ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ И МЕРЫ ПО ИХ МИНИМИЗАЦИИ\***

*Анализируется проблема преступности среди несовершеннолетних девушек. Предпринимается попытка сформировать возможные меры по минимизации негативного влияния факторов, отрицательно влияющих на формирование правосознания и личности несовершеннолетних девушек.*

**Ключевые слова:** женская преступность, несовершеннолетние преступницы, детерминанты преступности, статистика преступности, личность преступника, борьба с преступностью.

В современной России всё актуальнее становится вопрос по поиску новых путей решения проблемы преступности. Наиболее злободневным остается проблема преступности среди несовершеннолетних. Несовершеннолетние – это наше будущее, которое будет вести страну к новым ступеням развития. Однако если посмотреть на современную статистику, то можно отметить слишком высокий уровень преступности среди несовершеннолетних. Немаловажно, что уровень преступности среди девочек-подростков достаточно высок.

Юридический словарь дает следующее определение понятия «преступность» – это «понятие криминологии, означающее совокупность всех фактически совершенных противоправных деяний, за каждое из которых предусмотрена уголовная ответственность, а также массовое негативное социально-правовое явление, обладающее определенными закономерностями, количественными и качественными характеристиками» [2, с. 431]. Определение понятия «женская преступность несовершеннолетних» включает в себя те же признаки, но при этом конкретизирует аспекты, касающиеся гендерных и возрастных характеристик. Относительно пола вопросов не возникает, что же касается возраста, то несовершеннолетние могут считаться преступниками с 14 лет, т. к. именно с этого возраста согласно Уголовному Кодексу РФ начинается уголовное преследование [5].

Если обратиться к данным сайта Федеральной службы государственной статистики, то можно отметить слабую динамику по снижению количества преступлений среди несовершеннолетних. Так, если за 2010 г. число несовершеннолетних, совершивших преступление, составляет 10882, то в 2012 г. уже 9181 человек, а в 2015 г. – 8113 несовершеннолетних [6]. Среди этих преступлений, есть и доля преступлений, которые совершаются несовершеннолетними девушками.

В общественной мысли всегда было чуждо представление о женщине-преступнице, всегда преступность в первую очередь ассоциировалась с мужчинами. Это было связано с тем, что по традиционным представлениям женщина – это хранительница очага, которая большую часть времени проводит дома в окружении близких, а мужчина, наоборот, больше контактирует с малознакомыми людьми, попадает в разные неприятные ситуации, что и может привести к уголовно наказуемым последствиям. Если посмотреть на статистику женской преступности по данным Росстата, то стоит отметить, что она в последнее время не имеет динамики определенной направленности [Там же]. Если с 2009 по 2012 г. уровень женской преступности падал, то с 2013 по 2015 г. наблюдается увеличение. Некая часть этих преступниц начали свою «сомнительную деятельность» ещё в несовершеннолетнем возрасте.

\* Работа выполнена под руководством Широ С.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

те. Таким образом, для того чтобы бороться с женской преступностью, необходимо сначала решить проблему с несовершеннолетними преступницами.

Наиболее частыми преступлениями среди несовершеннолетних преступниц являются преступления против собственности или жизни и здоровья человека. Обычно юные преступницы крадут уже в известных местах и у знакомых людей [1], т. к. в этом случае владеют большей информацией и снижается риск быть пойманной. Подобное часто происходит при собраниях молодежи, например, у кого-либо дома, на даче или в клубе (куда чаще всего подростки попадают обманным путем). К сожалению, подобного рода мероприятия сопровождаются употреблением алкоголя, а порой и наркотических и психотропных веществ, которые приводят к потере контроля молодыми людьми над своим поведением, и, как следствие, они становятся жертвами краж, совершенных несовершеннолетними преступницами.

Преступление против здоровья и личности человека часто становится следствием межличностных конфликтов между преступником и потерпевшим. Данной возрастной группе присущи конфликты, связанные с любовными чувствами, так, например, жертвой может стать её молодой человек несовершеннолетней преступницы или «соперница» в любви. Девушки такого возраста легко поддаются негативным эмоциям, таким как ревность, злость, гнев, ненависть, что и приводит к противозаконным действиям. Кроме того, подобного рода преступления могут быть совершены также как следствие моральных и физических издевательств со стороны сверстников. Известно, какими агрессивными и эмоциональными могут быть дети в данном возрасте, и к чему это приводит, если родители и учителя вовремя не обратят на это внимание.

Рассматривая понятие преступности, нельзя не обратиться и к вопросу личности преступника. Выделим пять групп признаков личности преступника. В первую группу входят биофизиологические признаки – состояние здоровья, свойства нервной системы, особенности физической конституции и т. д. Как таковых общих биофизических признаков для всех несовершеннолетних преступниц быть не может, т. к. данные признаки индивидуальны.

Вторая группа признаков – это социально-демографическая, которая включает пол, возраст, место жительства, уровень образования, социальное положение и т. д. Возраст субъекта, совершившего преступление, характеризует личность определенным кругом требований, которые предъявляются ему обществом, также особенностями его отношений с окружающим миром и его социальным положением [4]. В случае с несовершеннолетними преступницами, как правило, они являются школьницами или студентками средних профессиональных учреждений. Однако нередко учеба не стоит в приоритете у несовершеннолетних преступниц, именно поэтому учатся они на низкие оценки. Некоторые покидают учебное заведение и устраиваются на работу. Кроме того, есть немалая часть девушек с особо девиантным поведением, которые прогуливают занятия, проводя своё время в сомнительных местах. Место жительства в городе или деревне также имеет значение для личности несовершеннолетней преступницы, т. к. в городах намного выше уровень преступности и спектр преступлений более широкий. Социальное положение важно при выявлении мотивов преступления, например, была ли кража совершена по большой нужде или ради острых ощущений.

Следующей группой являются нравственно-психологические признаки личности преступника (взгляды, убеждения, мировоззрение, ценностные ориентиры и т. д.). Характеристики данных признаков могут существенно отличаться в зависимости от того, к какому типу преступников относится несовершеннолетняя преступница. Если это случайный тип, то вполне возможно, что все характеристики у несовершеннолетней преступницы будут стандартными для её возрастной категории. Признаки ситуативного типа преступниц характеризуется искажением убеждений и взглядов из-за влияния извне. Неустойчивый тип характеризуется набором взглядов, убеждений и ценностей, при которых несовершеннолетняя позволяет себе совершение тех или иных правонарушений и даже преступлений. Злостный тип и особо опасный тип наименее присущи для несовершеннолетних преступниц, характеризуются полным искажением мировоззрения и антисоциальным поведением.

Последней группой признаков являются уголовно-правовые, к которым относятся направленность и мотивация преступлений, их длительность, интенсивность преступной деятельности, отношения к последствиям преступности и т. д. Данные признаки личности преступности, как и биологические, сугубо индивидуальны для каждой несовершеннолетней преступницы.

На развитие и становления личности несовершеннолетней преступницы влияет и множество внешних факторов. Решающее значение на формирование личности несовершеннолетней преступницы оказывает семья. Ребенок с самого рождения подвержен их влиянию, он растет, следуя примеру и слушая наставления от родителей. Например, если родители – сами преступники и с малолетства учат дочь заниматься мелким воровством, то неудивительно, что вырастет она преступницей, скорее всего в её представлении это будет абсолютно нормальным поведением в обществе.

Достаточно велико влияние школы на формирование личности. В связи с тем, что именно тут ребенок проводит значительную часть своего времени и учится основам всего того, что поможет ему в будущем выбрать профессию и реализоваться как самостоятельная личность. Нельзя забывать о влиянии сверстников на несовершеннолетнюю. Так один новый друг может заставить подростка кардинально поменять свой образ жизни и взгляды на жизнь.

В современном обществе нельзя забывать о влиянии Интернет-ресурсов и СМИ на формирование личности несовершеннолетней преступницы. Всем прекрасно известны романтизированные криминальные образы легко вникают в сознание детей, создавая иллюзию вседозволенности и желания иметь такую же «захватывающую» жизнь. Кроме того, через Интернет-ресурсы многие преступные организации набирают себе новых членов, в том числе среди несовершеннолетних.

Необходимо отметить и влияние государства и экономической ситуации в ней. Именно в силах государства через школы и другие учреждения для детей организовывать различные мероприятия, которые будут способствовать становлению правосознания несовершеннолетних. Чем лучше будет экономическая ситуация в стране, тем ниже будет уровень преступности.

Можно прийти к выводу, что множество факторов влияет на формирование личности несовершеннолетней преступницы. Таким образом, этому возникает вопрос – как сделать так, чтобы поддержать позитивное влияние и минимизировать негативное. Во-первых, стоит проводить, начиная с детского сада и начальных классов, профилактические беседы на тему опасности преступного поведения как для самого ребенка, так и для всего общества. Чтобы привлечь внимание девочек, нужно с ними проводить отдельные классные часы, где показывать им реальные примеры из жизни, как печально сложились жизни несовершеннолетних преступниц и как несчастны они.

Во-вторых, на Интернет-ресурсах и СМИ активно следить за возможным присутствием членов преступных организаций, особенно в социальных сетях, привлекающих к себе несовершеннолетних девушек. Кроме того, в социальных сетях можно вести различного рода интересные статьи и видео, которые бы привлекали внимание несовершеннолетних и формировали у них правовую культуру.

В-третьих, родители должны внимательно относиться к вопросу досуга своего ребенка. Следить, чтобы несовершеннолетняя дочь не общалась с сомнительными личностями, не увлекалась просмотром и чтением романтизированной информации о преступниках. Конечно, родителям с самого детства нужно научить своих детей важности закона для всего человечества и необходимости его соблюдать, чтобы стать достойным членом общества.

Подводя итог, необходимо отметить, что проблема преступности несовершеннолетних девушек все еще актуальна в нашей стране и требует скорейшего решения. Для этого требуется совместная деятельность всех членов и институтов общества и государства, т. к. преступность – это корень всех зол в государстве, именно поэтому для того с ним нужно бороться во всех его проявлениях, и в первую очередь среди несовершеннолетних.

### Литература

1. Алиева В.М. Специфика личности несовершеннолетней преступницы // Актуальные проблемы современной юриспруденции: электрон. сб. материалов Междунар. науч.-практ. кон. магистрантов, аспирантов, студентов и молодых ученых. (г. Липецк, 27 февр. 2017 г.). Липецк: МОУ ВО «Институт права и экономики». 2017, С. 12–18.
2. Большой юридический словарь / под ред. А.Я. Сухарева. 3-е изд. М.: ИНФРА-М, 2007.
3. Гусева О.Н., Орлова Ю.Р. Криминологические особенности личности несовершеннолетних женского пола, совершивших насильственные преступления // Юридическая психология. 2008. № 4. С. 19–23.
4. Дмитриев Ю.А. Психологические особенности осужденных женского пола // Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
5. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 03.07.2018) // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/) (дата обращения: 04.08.2018).
6. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction/#) (дата обращения: 04.08.2018).

**VIKTORIYA GEVORKYAN**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PERSONAL CHARACTERISTICS OF UNDER-AGE WOMEN CRIMINALS: IMPACT FACTORS AND MEASURES OF THEIR MINIMISING**

*The article deals with the analysis of crime problems among under-age girls. There is made an attempt to create possible measures of minimizing factors, negatively influencing on the development of legal consciousness and the personality of under-age women.*

**Key words:** *women crime, under-age criminals, criminality's determinants, criminal statistics, criminal identity, crime prevention.*



УДК 347.633.1

**В.Б. ИВАНОВА**

(*lady.viktoria1998@mail.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университета*

## **УСЫНОВЛЕНИЕ ИНОСТРАНЦАМИ ДЕТЕЙ-ГРАЖДАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ\***

*Исследование показало и выявило, как проходит процесс усыновления для иностранных граждан и какими требованиями они должны придерживаться.*

**Ключевые слова:** *иностранец, усыновление, дело Димы Яковлева, Надежда Фратти, семейное законодательство, семья.*

В настоящее время в России усыновление российских детей иностранными гражданами – распространённая процедура в РФ. Ежегодно около тысячи детей находят дом за пределами России. Эта практика усыновления (удочерения) порождает неоднозначное отношение общества к этому явлению. В основном многие представители власти или обычные граждане высказывают свои опасения и беспокойство к такому явлению как усыновление иностранными гражданами. Это подтверждает и судебная практика основных дел, как «дело Надежды Фратти» и «дело Димы Яковлева» [4, 5]. Таких дел, подобных по содержанию, достаточно большое количество и это тем самым показывает, какие негативные тенденции имеются в отношении усыновления иностранными гражданами. На сегодняшний день масштаб проблемы международного усыновления стал велик.

Исходя из определения, усыновление (удочерение) – это один из институтов семейного права, юридический акт, в силу которого между усыновленным ребенком и его усыновителем устанавливаются правовые (личные и имущественные) отношения, аналогичные отношениям между родителями и детьми [1].

Согласно Семейному кодексу РФ, усыновление (удочерение) допускается в отношении несовершеннолетних детей и только в их интересах. Производится судом по заявлению лиц (лица), желающих усыновить ребенка [7]. Дела об усыновлении (удочерении) рассматриваются в порядке особого производства по правилам гражданского процессуального законодательства. Усыновление (удочерение) подлежит государственной регистрации как акт гражданского состояния. Для усыновления (удочерения) также необходимо согласие его родителей. Если родители ребенка не достигли 16 лет, то необходимо также согласие их родителей или опекунов (попечителей), а при их отсутствии – согласие органа опеки и попечительства. В некоторых случаях согласие ребенка на усыновление не требуется, если они:

- неизвестны или признаны безвестно отсутствующими;
- признаны недееспособными;
- лишены родительских прав;
- по причинам, признанным судом неуважительными.

Для усыновления ребенка, достигшего возраста десяти лет, необходимо его согласие. Тайна усыновления охраняется законом и отмена его производится только в судебном порядке.

Возможность усыновления детей из России иностранными гражданами появляется в том случае, когда ни одна из российских семей не изъявила желания усыновить несовершеннолетнего, что, в свою очередь, говорит о приоритете предпочтения усыновления гражданами России.

В Федеральной базе данных содержится информация о детях, которые ожидают новую семью. Для запуска процесса усыновления данные о детях должны числиться в базе не меньше года [3].

Процесс получения права усыновления является длительной и сложной процедурой, на которую уходит много времени. Это как раз хватает для сбора всех документов и выбора подопечного. Главны-

---

\* Работа выполнена под руководством Широ М.С., старшего преподавателя кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ми требованиями закона являются зарегистрированный брак и только разнополый, усыновитель и подопечный должны быть представителями одной расы, а также не иметь религиозных противоречий [6].

Лица, которые желают стать родителями детей из России, наделены правом получить информацию о здоровье будущего подопечного. Оформляя документы, иностранцы должны совершить две поездки на территорию РФ, для выбора будущего подопечного и для личного участия в судебном заседании [2].

До 2016 г. первенство по усыновлению отдавалось гражданам США. В силу обстоятельств, которые усыновители нанесли угрозу жизни усыновленным детям из России, детей отдавать в США запрещено законом.

Известный случай, получивший мировую огласку, дело Димы Яковлева [5]. Именем этого малыша назван закон о запрете усыновления российских детей американцами. Закон стал известен после страшной смерти. Дима Яковлев, 2006 года рождения, который был помещен в Псковский областной детский дом в г. Печоры Псковской области. Мать Димы дала письменное согласие на возможное усыновление, поэтому были предприняты попытки устроить его в российскую семью. В 2008 г. его усыновила американская пара Майлс Харрисон и Кэрол-Линн Эксманн Харрисон. Усыновление американской парой было вызвано тем, что из-за проблем со здоровьем в российскую семью устроить не получилось, а родственникам было отказано в получении опеки. В дальнейшем, причины отказа опеки родственниками вызвали подозрения у Следственного комитета РФ, что впоследствии дало начало проверки информации.

Через три месяца после усыновления, его приемный отец – Майлс Харрисон оставил Диму (после усыновления Чейз Харрисон) в машине, из-за чего маленький мальчик умер от жары. В тот день, 8 июля 2008 г., была 32-градусная жара. Ребенок был оставлен в закрытой машине отцом на 9 часов. 50 градусов – именно такой была температура в автомобиле. Отец был арестован, ему было предъявлено обвинение в непредумышленном убийстве, за которое назначается срок лишения свободы на 10 лет, но вскоре американский суд его оправдал, что вызвало резонанс в мировом обществе. Как сказал судья Окружного суда Фэрфакса Р. Терренс: «Суд не считает вне всяких разумных сомнений, что элементы непредумышленного убийства были соблюдены. По этой причине подсудимый признан невиновным. Ни один тюремный срок не причинит больше боли, чем тот, который он уже перенес. Единственное истинное искупление здесь может произойти только в его сердце и душе, и ему очень повезло, что его поддерживала сильная и любящая семья, друзья, коллеги и соседи» [Там же].

Статистика показывает, что это уже не первый случай гибели детей в автомобиле и не первый случай гибели российских детей в США.

Другой не менее известный случай, суд над которым длился долго – дело Надежды Фратти [4]. Данная история длилась 10 лет и связана она была тоже с усыновлением российских детей, которые подверглись угрозе жизни с её стороны. Данная история имела долгий характер – с 1993 по 2000 гг. Надежда Фратти вывозила детей из детских домов Волгоградской области и Пермского края в Италию, число которых было около тысячи. Проблема также заключалась и в том, что детей вывозили незаконно, судьбу которых так и не удалось проследить.

Бывшая соотечественница Надежда Щелгачева вышла удачно замуж за иностранца, сменив фамилию на Фратти. К этому моменту Надежда работала на одном из предприятий Волгоградской области. В 1993 г. Надежда вернулась в Волгоград как сотрудница церковной организации «Аркобалено», которая занималась помощью в усыновлении итальянцами иностранных детей. За период своих действий Н. Фратти вывезла за пределы России 558 детей.

Фратти виновной себя не признавала. Вынесение приговора затянулось на 10 лет. В 2002 г. ее оправдали за отсутствием состава преступления. Уже в 2003 и 2006 гг. Фратти была осуждена к условным срокам лишения свободы, но приговоры снова отменялись. Лишь в 2010 г. Н. Фратти признали виновной, но ей дали четыре года условно.

Н. Фратти обвинялась также и в даче взяток должностным лицам и изготовлении фальшивых документов.

Данные ситуации вызвали волну негодований среди общества, как отечественного, так и зарубежного. Как показывает практика такие случаи далеко не редкость и уже не в первый раз вызывают резонанс. Отсюда и прослеживаются негативные тенденции усыновления российских детей иностранными гражданами.

Таким образом, усыновление – это сложный процесс, юридический акт, который закрепляет судебное решение о принятии ребенка в семью. Усыновление порождает за собой определенные правовые последствия. В настоящее время Россия повысила требования к правилам усыновления, вводя ограничения для стран, поддерживающих однополые браки. Процент усыновляемых российских детей сократился относительно до принятия «Закона Димы Яковлева».

### Литература

1. Большой юридический словарь / под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. 2-е изд. М.: ИНФРА-М, 2003.
2. Завражнов В. Усыновление иностранцами детей – российских граждан // Российская юстиция. 2001. № 7.
3. Кустова В.В. Актуальные проблемы установления усыновления в российском праве // Журнал российского права. 2002. № 7. С. 86–90.
4. Надежда Фратти не продавала детей // Газета «Известия». 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/news/260766> (дата обращения: 07.02.2019).
5. Ответ на закон «о списке Магнитского» назовут именем Димы Яковлева // Российская газета. [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2012/12/11/yakovlev-anons.html> (дата обращения: 06.02.2019).
6. Пчелинцева Л.М. Семейное право России. 3-е изд. М.: Норма, 2005.
7. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223 // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 1. Ст. 16.

**VIKTORIYA IVANOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical university*

### **ADOPTION CHILDREN – CITIZENS OF THE RUSSIAN FEDERATION BY FOREIGNERS**

*The article deals with the presentation and revealing of the adoption process  
for foreign citizens and the requirements they should follow.*

**Key words:** *foreign citizen, adoption, the case of Dima Yakovlev,  
Nadezhda Fratti, family law legislation, family.*

## Психологические науки

УДК 159.955.3

**Л.Н. НИКОЛАЕВА**

(nikolaeva.lyuba.1997@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ВЛИЯНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ\***

*Рассматривается проблема влияния теоретического мышления студентов на эффективность решения задач по физике. Описываются характерные особенности теоретического мышления. Приводятся результаты методик А.З. Зака, анализируются основные содержательные компоненты теоретического мышления студентов I курса Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а также выявляется их связь с решением задач по физике.*

*Ключевые слова: теоретическое мышление, содержательный анализ, содержательная рефлексия, содержательное планирование, решение задач по физике.*

Изучение проблемы развития теоретического мышления необходимо для повышения качества обучения. Как свидетельствуют результаты психологических исследований, обучающиеся, которые мыслят эмпирически, испытывают трудности при освоении дисциплин естественно-научного цикла, в частности, физики. При решении задач им характерно считать необходимым все, о чем говорится в ней, полагать важными все конкретные данные. Таким образом, стандартную, типовую задачу они воспринимают как особенную, отдельную, существенно отличающуюся от других задач того же типа [1]. Преимущество теоретического мышления состоит в том, что благодаря большей абстрактности, оно позволяет «выйти за пределы рассудка», дать объяснение тому, что недоступно для непосредственного восприятия путем моделирования, «мысленного эксперимента» [4].

Настоящая работа представляет собой продолжение исследований, проводимых под руководством В.В. Давыдова и его последователей. Многие ученые обращались к проблеме формирования теоретического мышления учащихся младшей и основной школы на примере различных учебных дисциплин. Тем не менее, вопрос формирования теоретического мышления студентов вузов остается до конца не раскрытым. В связи с этим становится актуальной организация исследования сформированности теоретического мышления первокурсников, а также связи типа мышления с успешностью решения задач по физике.

Для изучения заявленной проблемы было проведено исследование на первом курсе среди 43 студентов бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки «Математика», «Информатика» и «Информатика», «Физика» Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ). Для определения сформированности аналитического, рефлексивного и синтезирующего способов мышления (на основе которых в итоге определялся тип мышления: эмпирический или теоретический) использовались методики А.З. Зака: «Возраст-1», «Поиск слагаемых», «Взаимообмен знаков-2» [3].

Для определения сформированности аналитического способа мышления была применена методика «Возраст-1» [Там же, с. 288]. Испытуемым предлагалось решить ряд задач, связанных с определением разницы в возрасте. Например, «Через 5 лет Вове будет столько же лет, сколько Сереже сейчас. Кто старше?». Если все задачи решались верно, то это свидетельствовало о применении испытуемым

\* Работа выполнена под руководством Павловой Е.В., старшего преподавателя кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

теоретического анализа их содержания, с помощью которого вскрывался общий принцип их построения и решения. Если только некоторые задачи решались верно, то считалось, что теоретический анализ отсутствовал. В результате с данным заданием справились 23% испытуемых. Остальные 77% допускали ошибки, причем часто встречался случай с двумя ошибками в одних и тех же вопросах.

На определение рефлексии была направлена методика «Поиск слагаемых», включающая ряд арифметических примеров, в которых необходимо найти заданное количество слагаемых, составляющих в сумме уже заданное число [3, с. 300]. Если все задачи решались верно общим способом (для любой суммы слагаемые подбираются по единому принципу), то это свидетельствовало о применении рефлексивного способа теоретического мышления при решении задач. Если все задачи решались верно, но частным способом (для каждой суммы подбираются новые слагаемые), то считалось, что рефлексивный способ отсутствовал. В итоге рефлексивный способ мышления присутствовал у 80% студентов. У остальных 20% способ заполнения пробелов на месте слагаемых оказался частным.

Методика «Взаимообмен знаков-2» была применена для исследования планирования [Там же, с. 311]. Суть ее заключается в том, чтобы за требуемое число перестановок позиций символов получить новую и требуемую последовательность. Если в содержании предложенных задач выделяется единство всеобщего отношения и его особенных форм, то это свидетельствовало об использовании синтезирующего способа теоретического мышления. Если единство всеобщего отношения не выделялось, то считалось, что синтезирующий способ отсутствовал. С заданиями на планирование справились 86% испытуемых, а 14% не смогли верно переставить все комбинации.

Таким образом, наиболее успешно были выполнены задания на содержательную рефлексия и планирование. По результатам проведенной методики проблемным в мышлении студентов оказался теоретический анализ.

Руководствуясь данными выполнения заданий трех методик, испытуемые были разделены на три группы (А, Б и В) в соответствии со сформированностью типа мышления [2]. В группу А – с теоретическим типом мышления – вошли студенты, применившие аналитический, рефлексивный и синтезирующий способы теоретического мышления. В группу В – с эмпирическим типом мышления – вошли испытуемые, которые не смогли продемонстрировать ни один из способов теоретического мышления. Оставшиеся студенты составили группу Б.

Группу А составили 8 человек, что соответствует 19% испытуемых. Остальные 81% испытуемых составили группу Б. В группу В («Чистые эмпирики») не вошел ни один испытуемый.

Таким образом, среди студентов 1 курса не оказалось так называемых «чистых эмпириков». Группа «чистых теоретиков» занимает меньшую часть, чем группа Б: гораздо больше студентов решило одну или две задачи, чем все три.

Далее испытуемым были предложены три задачи по физике, объединенные общим признаком. Процесс решения первой задачи был разобран в качестве примера (ключевая задача) [4], а две другие предлагались для самостоятельного решения.

**Задача 1.** По трубе, площадь сечения которой постоянна, равномерно проходит поток вещества со скоростью  $v$ . (см. рис. на с. 112). Требуется определить связь между поверхностной плотностью потока  $Q$  и объемной плотностью вещества  $\rho$ , зная, что:

*Поверхностная плотность потока* характеризует распределение массы по единичной площадке за единицу времени.

Под *объемной плотностью* понимается величина, численно равная количеству массы, сосредоточенной в единице объема [6].

**Задача 2.** Найти связь между поверхностной плотностью электрического тока  $J$  и плотностью заряда  $q$ , если известно, что ток движется с постоянной скоростью  $u$ .

**Задача 3.** Найти связь между поверхностной плотностью электромагнитного излучения  $I$  и объемной плотностью энергии  $w$ , если известно, что электромагнитная волна движется со скоростью  $c$ .



### Решение задачи 1.

Поверхностная плотность потока:

$$Q = \frac{m}{S\Delta t} \quad (1);$$

Объемная плотность:

$$\rho = \frac{m}{V} \quad (2);$$

Объем цилиндра:

$$V = vS\Delta t \quad (3);$$

Подставив (3) в (2), а затем (2) в (1) получим искомую связь:

$$Q = \frac{\rho v S \Delta t}{S \Delta t}.$$

Решение задач 2 и 3 аналогично:  $J = \frac{quS\Delta t}{S\Delta t} = qu$  и  $I = \frac{wcS\Delta t}{S\Delta t} = wc$ .

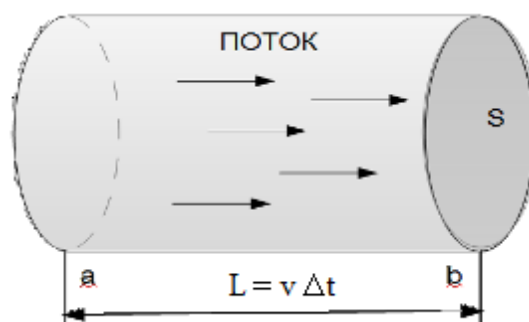


Рис. Иллюстрация к задачам 1–3

С предложенными задачами по физике справились 12% студентов.

Статистический анализ данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона показал, что полученное значение  $r=0,471$  больше критического значения, взятого из таблицы ( $r=0,444$  при  $p<0,05$ ), находится в зоне значимости. Это свидетельствует о наличии связи между типом мышления и успешностью решения задач по физике.

В результате можно сделать следующие выводы:

Содержательная рефлексия и планирование в мышлении испытуемых развиты на высоком уровне. Этим обусловлено отсутствие группы «чистых эмпириков». Проблемной стороной теоретического мышления испытуемых является содержательный анализ.

Было замечено, что в задании на анализ были допущены одни и те же наиболее распространенные ошибки: в 10 из 12 вопросах ответом являлось имя человека, который старше или младше. На 2 вопроса правильным ответом было «Никто» (случай с нулевой разницей в возрасте). Именно в этом задании большинство испытуемых допустили ошибку. Некоторые испытуемые не давали неверного ответа, а только писали, что не знают его. Возможно, это связано с тем, что ответ «Никто» не подходил под формат большинства ответов и они решили его не давать.

Анализ проведенных методик А.З. Зака позволяет сделать вывод о том, что среди испытуемых преобладают студенты, имеющие синтезирующий и рефлексивный типы мышления. Наименьшее количество человек обладают аналитическим типом мышления.

Наиболее ярко особенности мышления испытуемых проявились при решении задач по физике. О многом говорят объяснения студентов причин отсутствия решения: «Не помню формул», «Не хватило знаний». В условии задачи были определены основные теоретические положения, необходимые для ее решения, и иных «знаний» или «формул» на самом деле не требовалось. Пример решения задачи был разобран достаточно тщательно, и две задачи отличались от первой лишь тем, что менялась природа потока: в первом случае происходил перенос вещества, во втором – электрического заряда, в третьем – энергии. Понятия поверхностной и объемной плотности были определены для всех трех случаев. По этой причине и связь между ними в данном случае выражалась одинаково. Однако с изменением данного существенного признака в условии у испытуемых возникли трудности с решением.

Данный факт подтверждает проблемы с теоретическим анализом. Сегодня в процессе обучения преобладает эмпирический тип мышления [3]. Задачи по физике часто решаются на основе заучивания алгоритмов, «по формулам». Это доказывает и высокий показатель уровня планирования наряду с низким уровнем анализа. Однако при изменении условий в задаче, когда алгоритм решения перестает работать, возникают трудности, выявляющие недостаток «формальных знаний».

Как показали результаты исследования, психологическая диагностика развития мышления позволяет выявить его проблемные аспекты, что может быть подтверждено в процессе решения конкретной задачи. Теоретическое и практическое подтверждение «проблемных мест» позволит начать работу по развитию теоретического мышления в нужном направлении, в данном конкретном случае, с развития содержательного анализа как необходимого компонента теоретического мышления. Это является сложной задачей, однако если верно выделять существенные признаки от несущественных [2, с. 276], раскрывать историю возникновения того или иного понятия, а также его внешнюю многогранную связь с остальными понятиями, равно как и внутреннюю структурную связь, то это приведет к высокому уровню теоретического мышления, гармоничному балансу между анализом, рефлексией и планированием.

### Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОПС «ИНТОР», 1996.
3. Зак А.З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников. М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010.
4. Моисеева В.Н. Влияние общелогических приемов на формирование теоретического мышления у школьников на уроках математики // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2007. № 6(24). С. 52–56.
5. Павлова Т.Л. Развивающее значение модельной формы опосредованного познания в дошкольном возрасте // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 7(51). С. 95–99.
6. Яворский Б.М., Пинский А.А. Основы физики. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003.

**LYUBOV NIKOLAEVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **INFLUENCE OF STUDENTS' THEORETICAL THINKING ON THE EFFICIENCY OF SOLVING TASKS IN PHYSICS**

*The article deals with the issue of students' theoretical thinking influence on the efficiency of solving tasks in Physics. There are described some specific features of theoretical thinking. There are given the results of the methodologies by Anatoliy Zak, there are analyzed the basic meaningful components of theoretical thinking of the students of the first course studying in Volgograd State Socio-Pedagogical University and there is defined their connection with solving tasks in Physics.*

*Key words: theoretical thinking, meaningful analysis, meaningful self analysis, meaningful planning, solving tasks in Physics.*

УДК 159.9

**Е.П. САМАРАЙ**

([lisasamaraj@gmail.com](mailto:lisasamaraj@gmail.com))

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВОЙ ДЕВИАЦИИ\***

*Анализируются особенности формирования эмоционального интеллекта в контексте специфических условий социализации в современном обществе. Рассматривается взаимосвязь уровня развития эмоционального интеллекта и степени агрессивности подростков. Определяются условия развития эмоционального интеллекта.*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социализация, девиация, подростковый возраст, эмоции.

Подростковый период называют «трудным возрастом». Нарастающие психологически противоречия, непоследовательность мыслей и поступков становятся причиной серьёзных переживаний подростка, которые могут непредсказуемым образом повлиять на его дальнейшую жизнь.

Актуальность темы обусловлена тем, что в последние годы всё чаще достоянием общественности становятся факты проявления подростками агрессии, ужасающей жестокости, крайней степенью которой становятся совершаемые молодыми людьми массовые убийства. Начало этой страшной хроники принято связывать с массовым убийством учеников и работников школы «Колумбайн», совершенным учениками этой школы Эриком Харрисом и Диланом Клибодом 20 апреля 1999 г. Двухтысячные годы регулярно пополняли хронику страшных событий, происходящих теперь и в России.

Девиации и делинквентное поведение подростков обусловлено особенностями этого возраста, а также является следствием специфических характеристик современной социализации. В этих условиях следует обратить внимание на развитие эмоционального интеллекта детей и подростков, который может стать фактором преодоления девиации в их поведении.

**Цель исследования:** определить влияние эмоционального интеллекта на процесс преодоления подростковой девиации.

### **Задачи:**

- 1) изучить теоретические основы факторов формирования поведенческих девиаций у подростков;
- 2) проанализировать взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня девиации подростка;
- 3) рассмотреть условия формирования эмоционального интеллекта и его влияние на процесс преодоления подростковой девиации.

**Предмет исследования** – эмоциональный интеллект как фактор преодоления подростковой девиации.

**Объект исследования** – эмоциональный интеллект подростков с проявлением девиации в поведении.

**Методы исследования:** общенаучные методы (описание, анализ, обобщение).

Анализируя причины подростковой девиации, стоит рассмотреть особенности «переходного» возраста, когда ребёнок переоценивает своё место в жизни родителей, друзей, окружающего социума. В этот период у подростков и юношей выстраивается собственная система ценностей и мировоззренческих установок, которая частично пересекается с позицией родителей, а частично – со взглядами сверстников.

Подростковый возраст связан и с изменением характера поведения: юноши переходят из состояния повиновения родителям к сдержанному послушанию. Чрезмерная самостоятельность выражается в подчеркнутой грубости собственных оценок. Трудности социализации в этот период связаны с тем, что психофизиологическое взросление по существу не изменяет социально-экономического положения подростков: их ролевой диапазон крайне ограничен. Нехватка жизненного опыта заставляет их совершать множество ошибок [4, с. 79].

\* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Необходимо отметить, что острая девиация, делинквентное поведение подростков являются также следствием специфических характеристик современной социализации. В трансформирующемся социуме выдвигаются новые требования к личности, размываются и девальвируются системы традиционных ценностей, нарушается преемственность поколений.

Определённые особенности в современном обществе имеют и факторы социализации. Большую, чем ранее, роль теперь играют планетарно-мировые макрофакторы, одним из которых является терроризм и рост преступности в целом. Среди мезофакторов современной социализации особая роль принадлежит средствам массовой информации и Интернету. Свои устремления подростки формируют, ориентируясь на те образцы, которые манят к себе, даже оставаясь заоблачными. Новая информационная среда является одним из главных факторов социализации, замещающим даже такой важнейший микрофактор социализации человека, как семья [5].

Для современного мира Россия не является исключением, характерно общее ослабление института брака. Ослабление авторитета родителей связано также с тем, что дети более информированы о современных реалиях жизни, чем родители; подростки больше времени проводят вне семьи. Досуг наполняется занятиями, которые одобрены среди сверстников, и не имеет значения одобрение родителей [Там же].

В XXI в. значительно возросла степень индивидуализации личности. Благодаря техническому прогрессу, современным коммуникационным технологиям человек больше не нуждается в коллективе людей, он может самостоятельно обеспечивать себя всем необходимым для жизни, а социальные сети и виртуальная реальность заменяют и вытесняют живое общение. Это приводит к снижению активности межличностного взаимодействия, к утрате навыков такого общения и неразвитости эмоционального интеллекта.

Подростковый возраст считается особенно эмоционально насыщенным. При этом подросткам свойственно застревать на своих эмоциях, как положительных, так и отрицательных. Подростки полностью погружаются в свои переживания. В число наиболее значимых для подростков областей проблемных переживаний входят отношения с родителями и со сверстниками [2, с. 139].

Подростки с отклоняющимся от действующих социальных норм поведением в своей эмоциональной сфере подвержены эмоциональной лабильности, часто такие подростки неустойчивы в своих эмоциональных состояниях, у них происходит быстрая смена одних эмоций другими. Девиантным подросткам присуща низкая фрустрационная толерантность, т. е. им трудно выработать устойчивые формы эмоционального реагирования, находясь в фрустрационной ситуации. Также такие подростки подвержены быстро возникновению тревоги и депрессии [3, с. 211].

В ряде исследований установлена взаимосвязь между уровнем развития эмоционального интеллекта и склонностью к девиации. Психологи отмечают, что способность к агрессии и насилию, прежде всего, имеет место у людей с низким уровнем эмоционального интеллекта. Анализ психологических характеристик так называемых школьных мстителей определил черты молодых людей, склонных к совершению тяжких преступлений. Эти подростки имеют сложности с самооценкой, замкнуты, склонны к жестокости, необщительны, часто имеют проблемы в общении с девушками, т. е. демонстрируют явные признаки неразвитого эмоционального интеллекта.

Понятие «эмоциональный интеллект» оформляется в зарубежной психологии на протяжении XX в. В 1990 г. Дж. Мейер и П. Сэловей предложили следующее определение этому понятию: «когнитивная способность рассуждать об эмоциях и использовать эмоции для улучшения мыслительной деятельности; включает способности точно различать эмоции, вызывать эмоции для содействия мышлению, понимать эмоции и эмоциональные знания и осознанно регулировать эмоции, чтобы способствовать эмоциональному и интеллектуальному росту» [1, с. 44].

Понятие «эмоциональный интеллект» является сравнительно новым, однако сам эмоциональный интеллект присущ человеку испокон веков. В традиционном и индустриальном обществе он развивался у человека наряду с другими жизненно важными умениями и навыками. Процесс социализации был направлен на развитие этих умений, а нормы, предъявляемые разными агентами социализации, – более согласованы. Приобретаемые в практической жизни навыки эмоционального общения трансли-

ровались агентами социализации, передавались из поколения в поколение, подкреплялись религиозными заповедями, обычаями. В современном мире утрачиваются традиционные институты, меняется роль факторов и агентов социализации, растёт степень индивидуализации личности. Присущая подросткам девиация в поведении приобретает острые формы.

И.Г. Кучерова в своей статье «Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте» приводит следующие результаты исследования этой взаимосвязи: чем лучше развито у подростка умение регулировать внешние и внутренние проявления эмоций, тем меньше вероятность реагирования на раздражители извне в форме обиды на окружающих людей, проявления враждебности и агрессии в своих действиях; чем более развиты у подростка показатели внутриличностного эмоционального интеллекта и чем выше уровень понимания им своих эмоциональных проявлений и эмоций других людей, их контролирование, установление причинно-следственных связей между проявлением эмоции и тем, что её вызывает, тем меньше враждебных реакций воспроизводит подросток, тем менее он проявляет агрессивные реакции в своих действиях [3]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют значимые взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте. Наши исследования также подтвердили эти результаты.

Значительную роль в развитии эмоционального интеллекта играют биологические предпосылки, но они развиваются только в деятельности, в социальной практике. Особую роль здесь играет семья, в которой ребёнок усваивает ценностные ориентиры, идеалы, оценки; формирует отношение к окружающему социуму и своему месту в нем. Родители с развитым эмоциональным интеллектом способны содействовать и развитию эмоционального интеллекта своих детей. Они не просто постоянно контактируют с детьми, но и обсуждают их эмоциональные проблемы, конструктивно корректируют негативные эмоции, помогают найти выход из трудного положения. Однако, если у родителей эмоциональный интеллект не развит, они не смогут сформировать конструктивные механизмы эмоциональной регуляции и у своих детей.

На развитие эмоционального интеллекта также должна быть направлена работа школы. В американских школах, которые первыми столкнулись с феноменом подростков-убийц, сегодня активно реализуются разнообразные программы, направленные на формирование эмоциональной грамотности и компетентности детей и подростков, на развитие умения эффективно общаться, анализировать и конструктивно решать свои эмоциональные проблемы. Однако, пока в российской школе такие программы не реализуются, развитие эмоционального интеллекта осуществляется посредством деятельности каждого учителя.

Педагог должен быть психологом, уметь видеть, что ученик что-то скрывает, носит в себе какую-то «мину», психотравму, скрывает внутренний душевный конфликт, и быть способным оказывать психологическую помощь и поддержку такому ребёнку. Так, и учителю нужно развивать способность к чувственному общению, когда он знает, что чувствует ученик и может научить ребенка выражать, что с ним происходит. Кроме того, школьная жизнь даёт возможность обеспечить подростку условия для социальной практики: живого общения, проявления индивидуальных особенностей, позитивной самореализации и адекватной самооценки. В силах учителя дать ребёнку необходимый социальный опыт. Эта практика также будет способствовать и преодолению возрастающего отчуждения учащихся от школы, вызванного помимо прочего формально-ролевым характером отношений учитель-ученик.

У школьников нужно развивать эмоциональный интеллект, способность к сопереживанию, умение выражать свои чувства. Компонент чувственного общения в школе должен быть не ниже познавательной. В школах ставят оценки за знания и интеллект в области каких-то наук, а вот оценки за переживания, за эмоциональную сферу никто не ставит. Таким образом, мы воспитываем «интеллектуальных хулиганов». Они могут успешно сдать тест, получать отличные оценки, но при этом страдать психопатией.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод, что всегда имевшие место трудности подросткового возраста дополняются специфическими характеристиками современной социализации. Изменить мир вокруг подростков получится вряд ли, но, чтобы не допустить повторения «Колумбайна», керченской трагедии, семья и школа должны постараться изменить подход к формированию психических эмоционально-волевых качеств обучающихся.



### Литература

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта: [как читать эмоции и складывать из них радость и вдохновение]. СПб.: БХВ-Петербург, 2012.
2. Бабаев Т.М., Каргина Н.В. Психологические особенности проявления агрессивности современных подростков и молодежи // Акмеология. 2015. № 2(54). С. 135–143.
3. Кучерова И.Г. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2018. № 5(21). С. 32–35.
4. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2004.

**ELIZAVETA SAMARAY**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE FACTOR OF OVERCOMING ADOLESCENT DEVIATIONS**

*The article deals with the peculiarities of development of emotional intelligence in the context of specific conditions of socialization in modern society. There is considered the correlation of the level of emotional intelligence's development and the degree of teenagers' aggression. There are defined the conditions of emotional intelligence's development.*

**Key words:** *emotional intelligence, socialization, deviation, adolescence, emotions.*

## Туризм

УДК 379.85

**И.А. ОЗЕРИНА**

([ozarina.m@yandex.ru](mailto:ozarina.m@yandex.ru))

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### **ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАЛАЧЕВСКОГО РАЙОНА ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ\***

*Рассматриваются основные объекты туризма и рекреации на территории Калачевского района Волгоградской области, а также факторы, оказывающие значительное влияние на развитие туристско-рекреационного потенциала данной территории.*

*Ключевые слова: туризм, рекреация, туристско-рекреационные ресурсы, туристско-рекреационный потенциал территории, Калачевский район.*

Чемпионат мира по футболу, проведенный в 2018 г. в России и в одном из городов-организаторов – Волгограде, в том числе показал необходимость развития туристско-рекреационных направлений в нашем городе и области. В последнее время стратегией развития Волгоградской области определена цель увеличения въездного и внутреннего туризма. Достигнуть эту цель возможно путем развития туристического продукта не только в г. Волгограде, но и в других районах Волгоградской области. На наш взгляд, одним из перспективных районов в этом отношении может стать Калачевский район. Он находится недалеко от г. Волгограда, обладает значительным природным и культурно-историческим ресурсным потенциалом, неплохой инфраструктурой. Именно выявлению основных туристско-рекреационных ресурсов на территории этого района и посвящено данное исследование.

Рассматривая проблематику изучения туристско-рекреационного потенциала небольшого, в основном сельскохозяйственного района, в общем нельзя рассчитывать на широкое освещение такого вопроса в публикациях. В целом тема анализа туристско-рекреационных ресурсов достаточно популярна. Можно выделить такого рода исследования по Крыму, отдельным странам, географическим регионам.

Непосредственно по Калачевскому району можно отметить публикацию М.С. Кузнецова «Рекреационное исследование территории Калачевской излучины Дона» [3]. Оценка факторов, влияющих на развитие туристско-рекреационного потенциала различных муниципальных районов на территории области, с точки зрения экономики, была рассмотрена в статье Е.А. Зализняк «Оценка природно-рекреационного потенциала муниципальных районов Волгоградской области» [2]. Оценку туристско-рекреационного потенциала территории Волгоградского Заволжья выполняла в 2017 г. Т.Н. Буруль [1]. Нами в последнее время ведется востороннее изучение территории Калачевского района. Например, фактора, способного ограничивать туристскую и рекреационную освоенность территории, состояние источников водоснабжения [4]. Анализ литературных источников показывает крайнюю скудность публикаций, касающихся изучения территории Калачевского района Волгоградской области, тем более особенностей туризма и рекреации на данной территории. Несмотря на то, что тема туризма и рекреации достаточно популярна, в основном, рассматриваются достаточно большие регионы, например Байкальский [5].

Необходимо отметить, что данная тематика стала наиболее популярна только в последнее время, когда становятся актуальными вопросы развития туризма и рекреации вместе с сохранением природных и культурно-исторических ресурсов.

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

Таким образом, основной целью работы стало выявление природных и культурно-исторических достопримечательностей на территории Калачевского района, изучение возможностей их использования в туризме и рекреации, определение проблемы развития туристско-рекреационного комплекса на территории Калачевского р-на.

В процессе работы были поставлены и решены задачи: дана физико-географическая характеристика района; выявлены рекреационные и культурно-исторические ресурсы, определено их распространение по территории района; установлена степень развития туристических и рекреационных объектов, транспортных систем.

Изучать особенности формирования и раскрытия туристско-рекреационного потенциала территорий, особенно регионального уровня, достаточно важная задача, которая позволяет совершенствовать пространственную и хозяйственную структуру территориальных туристско-рекреационных систем, уточнить значимость природного и культурно-исторического потенциала, их совокупность, а также определить территориальные различия в обеспеченности ресурсами, наметить и в дальнейшем реализовывать мероприятия, позволяющие наиболее эффективно использовать территории в туристско-рекреационном плане.

Туристический центр района, оказалось, определить достаточно сложно: с одной стороны – центром района, конечно же, является г. Калач-на-Дону. Он расположен в западной части Волгоградской обл., неподалеку от Цимлянского водохранилища. Население – 24237 человек (2017 г.). Калач-на-Дону является Городом воинской славы. История этого города, тогда еще х. Калачевского, начинается с 1708 г. Из самых ярких событий, которые происходили здесь с момента основания можно отметить открытие железной дороги в 1862 г., соединяющую Царицын и Калачевский хутор, Волгу и Дон. Наиболее значимую роль Калач играл в Сталинградской битве. В 1951 г. хутор был переименован в Калач-на-Дону и преобразован в город, который сейчас растет и развивается. В городе множество памятников, отражающих боевые события Великой Отечественной войны. Например, памятник танку Т-70, стела, посвященная защитникам города и др.

В городе функционирует краеведческий музей, который был открыт накануне 30-летия освобождения Калача-на-Дону от фашистских войск. Сбор материалов о прошлом города начался еще в 1965 г. В 1968 г. было принято решение о создании историко-краеведческого музея в г. Калач-на-Дону. Экспозиции музея расположены в историческом здании – доме бывшего купца С.И. Кравченко, построенном в 1890 г. из лиственницы.

На территории г. Калач-на-Дону представлен достаточно широкий спектр гостиниц: от бюджетных (хостелов) до комфортных отелей, также можно найти апартаменты для проживания. Калач-на-Дону также связан развитым транспортным комплексом, в основном, автомобильным, автобусным, железнодорожным сообщением со многими населенными пунктами Волгоградской области и не только.

Лидерство у Калача оспаривает еще один населенный пункт Калачевского района – пос. Пятиморск. 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. По ходу движения из Волгограда этот поселок можно посетить первым, что в значительной мере может перехватывать туристические потоки у Калача.

Транспортный комплекс этого поселка аналогичен транспортной системе в Калаче-на-Дону.

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.

С позиции разнообразия культурно-исторических ресурсов пос. Пятиморск представлен очень хорошо. Во-первых, в поселке размещается музей истории Волго-Донского судоходного канала – филиал Волгоградского музея истории ВДСК. Во-вторых, на территории поселка расположен последний 13-й шлюз этого Волго-Донского судоходного канала с памятной аркой и барельефами скульптора Мотовилова. Шлюз находится в узкой части канала и с берега прекрасно можно наблюдать практиче-

ски весь процесс шлюзования, что вызывает немалый интерес у туристов. В-третьих, тут же на берегу находится один из интереснейших памятников – монумент «Соединение фронтов» скульптора Е.В. Вучетича. Скульптура расположена на насыпном холме высотой 11 м., земля для которого была взята при строительстве Волго-Донского судоходного канала. К монументу ведет длинная лестница. Этот монумент Е.В. Вучетич создал на несколько лет раньше, чем мемориал на Мамаевом кургане. Памятник был воздвигнут в ознаменование того, как 23 ноября 1942 г. в р-не Калачевского хутора советские войска замкнули кольцо окружения вокруг войск противника. Монумент является объектом культурного наследия федерального значения.

Кроме исторической, патриотической и эстетической ценности с вершины мемориала открывается великолепный вид на Дон и окрестности.

Современным популярным культурным объектом на территории Пятиморска стал парк с зонами для пеших прогулок с интересными памятниками. Планируется, что в парке будет 22 тематические аллеи, еще не все сделано, но уже местные жители и туристы с большим удовольствием гуляют по аллеям героев 1812 г. и Великой Отечественной войны, а также аллеям влюбленных и сказочных героев.

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

Необходимо отметить еще один религиозный памятник на территории района, который вызывает интерес с точки зрения истории и культуры – это церковь Николая Чудотворца в ст-це Голубинской. Сейчас церковь не действующая, воздвигнута она была на месте прежней деревянной в 1891 г. Зданию требуется реставрация, но, тем не менее, это – величественный памятник архитектуры.

На территории Калачевского р-на были выявлены интересные и привлекательные природные ресурсы, которые могут стать, а некоторые уже и сейчас используются в качестве туристско-рекреационных объектов: это, прежде всего, р. Дон, образующая на территории района живописную излучину, меловые горы, высотой до 100 м., выходы родников и источников, уникальное природное образование – Голубинские пески, сосновые леса. В качестве объектов отдыха также используются речные системы, поле- и лесозащитные полосы. На территории Калачевского р-на функционирует особо охраняемая природная территория – биологический памятник природы «Ирисовый», площадью 0,34 га, который был образован в 2008 г. и представляет собой места произрастания ценных, малочисленных, редких и исчезающих видов растений и, особенно, ириса низкого, который был занесен в Красную книгу Волгоградской обл.

Очень необычен для Волгоградской обл. массив Голубинских песков. Он находится практически сразу же за г. Калач-на-Дону. Название свое получил от протекающей недалеко р. Голубой (вода в которой чистая и прозрачная, а также имеет выраженный голубой цвет). Особенностью песков является то, что это практически пустыня с барханами среди типчаково-ковыльных степей. Это песчаные гряды, которые в длину могут достигать 300 м. Такие особенные ландшафты сопровождаются отличающейся от окружающей территории растительностью и животным миром.

В условиях засушливого климата на территории нашей области практически любой водохозяйственный объект имеет определенную высокую значимость. На территории района расположено около 80 водохозяйственных объектов общей площадью около 620 га. В основном эти объекты представлены прудами разной степени состояния.

Природные памятники Калачевского р-на не уступают по значимости историческим: через территорию района протекает р. Дон, открывающая взору живописные пейзажи. Прогулка на теплоходе или катере обеспечит гостям еще более приятный и полноценный отдых в этих краях.

В основном туристическими объектами и развитой туристско-рекреационной инфраструктурой отличаются побережья Дона. Здесь расположены турбазы, где можно отдохнуть вдали от городской суеты, которые создадут все необходимые условия для полноценного качественного отдыха, чему также способствует благоприятный умеренно континентальный климат данной территории. На террито-

рии района размещено 4 базы отдыха, где любой посетитель может найти полноценный отдых и занятие по вкусу.

Например, базы отдыха «Риверсайд», «Людмила», «Хата Атамана» и «Дон Рива» предлагают отдыхающим большой спектр услуг, практически круглый год, зимой можно наслаждаться лыжными прогулками, в остальное время – пешими и велосипедными прогулками по окрестной местности. Возможна организация пикников на площадке, оборудованной всем необходимым, также возможно совершить прогулку на катере, посетить безлюдный остров.

Парк-отель «Риверсайд» расположен в 85 км от Волгограда и в 16 км от Калача-на-Дону в дубовой роще на берегу Дона. Парк-отель в скандинавском стиле предлагает условия для семейного и корпоративного отдыха: комфортные танхаусы и номера, ресторан и бар, открытые бассейны и сауны, спа-комплекс и спортзал, песчаный пляж и рыбалку.

Турбаза «Людмила» находится на берегу р. Дон, рядом с х. Рюмино Калачевского р-на, в 105 км от Волгограда, ее окружает пойменный лес. Туркомплекс предлагает различные варианты размещения своих гостей: четырех местные вагончики, оборудованные всем необходимым, комфортные домики с кухней, санузелом и душем. Здесь возможно проведение торжественных мероприятий и застолий, для отдыхающих работает кафе с бильярдом и караоке-залом. На территории также есть сауна с комнатой отдыха и бассейном.

Турбаза «Хата Атамана» расположена неподалеку от х. Рюмино-Красноярский. Территория комплекса находится на живописном берегу Дона. Отличное место для проведения отдыха не только в кругу семьи, но с компанией. Номерной фонд базы отдыха «Хата Атамана» предлагает отдыхающим размещение в комфортабельном двухэтажном коттедже, в котором может разместиться 6 человек. В коттедже есть две спальные комнаты, гостиная, сауна, бассейн и санузел.

База «Дон Рива» также находится недалеко от х. Рюмино-Красноярский на левом берегу р. Дон. Территория занимает 1,5 га. На участке расположен гостевой домик на 10 человек, вагончики. Также подразумевается отдых со своими палатками (автокемпинг). В наличии мангалы, коптильня, инвентарь для чистки и готовки рыбы и мясных продуктов. По желанию доставляют свежие домашние продукты. Для рыбалки имеются в наличии снасти, лодка.

Таким образом, на территории Калачевского р-на есть все предпосылки для того, чтобы район стал активной частью туристско-рекреационной системы Волгоградской обл. Богатое культурно-историческое прошлое района, уникальные природные ресурсы могут привлекать и привлекают определенную долю туристического потока. Однако необходимо усилить информативную базу, развивать гостиничный комплекс, транспортную инфраструктуру.

Полученные данные помогут, прежде всего, индивидуальным путешественникам качественно планировать свой отдых на территории Калачевского р-на Волгоградской обл., а также администрации района и специализированным организациям области выявить направления дальнейшего улучшения туристско-рекреационной деятельности.

### Литература

1. 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 апреля 2017 г.). Луганск: Книта, 2017. С. 258–265.
2. Зализняк Е.А. Оценка природно-рекреационного потенциала муниципальных районов Волгоградской области // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 3: Экономика, Экология. 2012. № 2(21). С. 72–77.
3. Кузнецов М.С. Рекреационное исследование территории Калачевской излучины Дона // Евразийский научный журнал. 2016. № 2. С. 184–185.
4. Озерина И.А. Оценка состояния источников централизованного питьевого водоснабжения в Калачёвском районе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.2). С. 9–12. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1531297591.pdf> (дата обращения: 27.12.2018).
5. Прохина Н.Ю. Туристско-рекреационный потенциал Байкальского региона как фактор устойчивого социально-экономического развития территории // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 6(23). С. 139–141. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1542886286.pdf> (дата обращения: 28.12.2018).



**IRINA OZERINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**TOURIST AND RECREATION POTENTIAL OF THE KALACH DISTRICT  
OF THE VOLGOGRAD REGION**

*The article deals with the main objects of tourism and recreation at the territory of the Kalach district of the Volgograd region. There are considered the factors influencing on the significant impact on the development of tourist and recreation potential of the territory.*

**Key words:** *tourism, recreation, tourist and recreation resources, tourist and recreation potential of the territory, the Kalach district.*

## Филология

УДК 808.56

**А.В. ГРИЦАЕНКО**

(alina.gritsaenko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **НЕТРИВИАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ НАМЕРЕНИЯ В ХОДЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АРГУМЕНТАЦИИ (на материале произведений Б. Акунина)\***

*Проводится анализ нетривиальных коммуникативных интенций, возникающих в ходе использования психологических аргументов в произведениях Бориса Акунина «Азазель» и «Статский советник». Выявляются причины, по которым герои произведения перекодируют целевую заданность «аргумента к жалости», «довода к кошельку», «аргумента к тщеславию», «тикапа», «ставки на ложный стыд». Раскрывается суть психологической аргументации, а также определяется их специфическое использование персонажами.*

**Ключевые слова:** диалог, директивная интенция, коммуникативное намерение, психологический аргумент, риторика.

Рассматривая современное коммуникативное пространство, следует отметить возрастающую значимость диалогического общения. Диалог, как справедливо отмечает Т.Н. Колокольцева, активно изучается в ряде научных дисциплин (лингвистика, риторика, психология) [16]. Однако не всякую коммуникацию можно считать диалогом. В основе диалога, прежде всего, лежит обоюдное понимание интенций коммуникантов [15].

Под коммуникативным намерением, или интенцией, принято понимать «конкретную цель высказывания говорящего, т. е. спрашивает ли он, или утверждает, или призывает, осуждает или одобряет...» [7, с. 72]. Данный термин появился в современной лингвистике благодаря работам последователей Дж. Остина, одного из создателей теории речевых актов. Большой вклад в изучение коммуникативного намерения был внесен такими учеными, как Н.Д. Арутюнова, О.С. Ахманова, Ю.Н. Антонова [3, 4, 6]. В настоящее время данное языковое явление изучается всесторонне, а многообразие дефиниций объясняется акцентированием внимания на его различные аспекты. Так, по определению философа Г. Грайса, интенция представляет собой намерение говорящего сообщить что-то, передать в высказывании определенное субъективное значение [11]. Отечественные лингвисты, в свою очередь, понимают интенцию как мотивацию речевого акта [22], осмысленное намерение говорящего, определяющее коммуникативную стратегию и являющееся основным структурным признаком сознания и любого его акта [21]. М.А. Гуляева предлагает определять интенцию как «намерение осуществить речевой акт, не отождествляя ее с целью коммуникации как таковой» [12, с. 60].

Классификация интенций по коммуникативной цели восходит к типологии речевых актов Дж. Серля, в которой речевые акты подразделяются на репрезентативы, комиссивы, декларативы и экспрессивы [19]. На основе данной типологии многие современные исследователи (В.Б. Кашкин, Е.И. Беляева) выявили основные типы коммуникативных интенций: информативная, директивная, комиссивная, декларативная, экспрессивная. В данной классификации наибольшее значение для нашего исследования имеет директивная коммуникативная интенция – «стремление одного из коммуникантов оказать на собеседника, адресата, такое воздействие, которое могло бы побудить последнего совершить определенные действия, исполнения которого первый из коммуникантов, отправитель желает по тем или иным причинам» [8, с. 15].

Коммуникативные намерения являются частью субъективного факта аргументации, их принято рассматривать в качестве иллюкативных сил аргументатора и адресата. Теории аргументации посвя-

\* Работа выполнена под руководством Шацкой М.Ф., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

щены труды И.Б. Голуб, А.А. Ивина, Ю.В. Ивлева, В.П. Москвина и др. [10, 13, 14, 18]. В их работах мы находим различные определения данного термина, в качестве рабочего выбрали понимание его как логического процесса, «в ходе которого истинность какого-либо положения выводится из истинности аргумента» [10, с. 73]. Особо важным инструментом процесса аргументации является аргумент – релятивная речевая единица. Ю.В. Ивлев определяет аргумент как знания и фактические данные, использующиеся при обосновании тезиса [14]. В.Ф. Асмус – как «положения, на которые опирается доказательство» [5, с. 19]. Вслед за А.А. Волковым мы будем понимать аргумент как высказывание или его фрагмент, который содержит в себе уже обоснованную (т. е. сведенную к приемлемой) мысль или обоснованный поступок, действие, приемлемость в обществе которых подвергается сомнению [9].

Традиционным для риторики является разделение аргументов на логические (в древние времена их было принято называть «аргументы к делу») и психологические («аргументы к человеку»), причем вне логические способы воздействия используются довольно широко. В.П. Москвин в своих работах отмечает, что убеждающая речь апеллирует не только к разуму, логике, но и к эмоциям, чувствам и волеизъявлению говорящего [18]. Здесь следует вспомнить высказывание великого оратора Бернара Лами, который полагал, что для убеждения оппонента «одного разума недостаточно, здесь нужна еще и ловкость», необходимо «изучить настроение и склонности этого человека и попытаться почувствовать их» [17, с. 253, 274].

В данном исследовании нами была предпринята попытка выявления и анализа нетривиальных коммуникативных намерений в ходе использования психологических аргументов. Материалом исследования послужили детективные романы Б. Акунина «Азazelь» и «Статский советник».

Актуальность нашего исследования определяется недостаточностью изучения проблемы внедрения аргументов в художественный текст, а также необходимостью дальнейшего изучения структурно-смысловых и прагматических параметров инструментов аргументации.

Как известно, каждый психологический довод употребляется с определенной целью, или намерением. Однако в различных ситуациях интенция может изменяться, довод начинает функционировать в несвойственном ему статусе, т. е. в ходе общения проявляется нетривиальная коммуникативная интенция. Рассмотрим наиболее нетипичные случаи возникновения такого речевого намерения в результате косвенной вербальной и невербальной организации психологических аргументов.

«Аргумент к тщеславию» обычно подразумевает использование лести в надежде, что оппонент «станет мягче и покладистее» [13, с. 183] и, соответственно, примет тезис адресанта. Однако в произведении «Азazelь» встречаем необычное использование этого приема: «– *И не нужно никакого пароля. Вздor и детские забавы. Что ж, русский русского не распознает? Да мне довольно в глазки ваши ясные посмотреть (Порфирий Мартынович придвинулся вплотную), и я вижу все, как на ладони. Юноша чистый, смелый, благородных устремлений и патриот отечества. А как же, у нас в заведении других не держат*» [1, с. 127]. Как видим, цель говорящего – «затуманить» разум собеседника, ослабить его внимание. При этом не следует упускать из внимания тот факт, что языку Порфирия Петровича свойственна некая витиеватость, и чаще всего его выступления носят бессодержательный характер.

«Аргумент к жалости» способствует возбуждению «в другой стороне жалости и сочувствия» [13, с. 184]. Это достигается как вербальными методами (увещеваниями), так и невербальными (слезы, обмороки). В детективном романе «Азazelь» находим следующее:

– *Про бювар это в каком смысле?* – спросил он.

<...>

– *Никакого бювара при нем не было. Да чего вы хотите, не в себе человек. Может, собирался что-то такое сделать, да передумал или забыл. По всему видно, взбалмошный был господин* [1, с. 16].

В данном отрывке пробуждение сочувствия к погибшему используется скорее для того, чтобы скрыть собственную неосведомленность в изучаемом Фандориным деле.

«Пикап» – это теория и практика быстрого соблазнения. Его суть – «охота» на представительниц женского пола [20]. В романе «Азazelь» Амалия Бежецкая соблазняет неопытного как в следственных делах, так и в отношениях с дамами Фандорина:

*Она уронила руку, и пеньюар сполз с округлого плеча, такого белого, что Эраст Петрович сглотнул.*

*– Смелый, задиристый дурачок, – сказала она все так же негромко и посмотрела прямо в глаза. – и очень, очень хорошенький. <...> Не бойтесь, глупенький. Какой вы румяный. Можно потрогать? <...> Горячий... Что же мне с вами делать? [1, с. 117].*

Основным маркером «пикапа» здесь является невербальное поведение: прикосновения, резкое сокращение дистанции. Цель использования «пикапа» – сбить коллежского регистратора с толку, завладеть его оружием.

«Довод к кошельку» состоит в «увязывании защищаемого тезиса с теми или иными материальными интересами оппонента» [18, с. 31]. Обычно этот аргумент используется при попытке подкупа «человека» либо его способностей. Воздействие подобного аргумента заключается в следующем: осознание личной заинтересованности в решении проблемы повышает интерес собеседников. Так, на вопрос слушателя: «Зачем это мне?», ответом оратора может быть: «Денежное подкрепление». Однако в романе «Азазель» наблюдаем совершенно иное использование данного приема:

*– Где он живет? То есть жил...*

*– Квартира из восьми комнат в новом доме на Остоженке, и прешикарная, – охотно стал делиться впечатлениями Иван Прокофьевич. – от отца унаследовал собственный дом в Замоскворечье, целую усадьбу со службами, однако жить там не пожелал, переехал подальше от купечества.*

*– И что, там кожаного бюара тоже не нашлось?*

*– Что ж мы, обыск, по-вашему, устроить должны были? Я вам говорю, там такая квартира, что боязно агентов по комнатам пускать – как бы их бес не попутал [1, с. 16].*

Помощник пристава, ссылаясь на богатое убранство квартиры, уходит от прямого выполнения своих обязанностей: обыска квартиры.

Часто софист пользуется одной из главных человеческих слабостей – боязнью «уронить себя в глаза» противника, поэтому прибегает к уловке «ставка на ложный стыд». Обычно полемисты приводят недоказанную или ложную информацию и подкрепляют фразой: «Неужели вы этого не знаете?». Рассмотрим пример: «– Да ведь она в меня стреляла! – вновь развернулся подполковник, недоверчиво уставившись на чиновника особых поручений. – В должностное лицо! Находящееся при исполнении!» [2, с. 71]. Здесь не наблюдается явного использования ставки на ложный стыд, однако если мы вспомним, что начальник Московского охранного отделения Бурляев попал на квартиру в штатском, соответственно, никто и не мог догадываться о его звании подполковника.

В результате проведенного многоаспектного исследования мы выяснили, что «аргумент к жалости» и «довод к кошельку» имеют общие нетривиальные коммуникативные намерения: в обоих случаях участники речевого взаимодействия используют психологические аргументы с целью сокрытия собственных промахов и оплошностей. Причины использования схожи: коммуниканты пытались уклониться от выполнения своих обязанностей.

«Аргумент к тщеславию» и «пикап» также имеют схожие нетривиальные интенции: герои романа «Азазель» прибегают к ним, пытаясь сбить собеседников с толку, ослабить их внимание. Однако здесь следует описать причины, подтолкнувшие людей к использованию данных аргументов. В первом случае «аргумент к тщеславию» применялся лишь для того, чтобы ослабить внимание, тогда как «пикап» подразумевал еще и обман: перехват огнестрельного оружия с последующим нападением.

Использование приема «ставка на ложный стыд» имеет свою специфику коммуникативного намерения. Обычно данный прием подразумевает выдачу несуществующих фактов за реальные явления действительности с последующей фразой: «Неужели Вы такого не знаете? Я был лучшего мнения о Вас». В детективном романе «Статский советник» «ставка на ложный стыд» неразрывно связана с уловкой «ссылка на социальное положение», что дает возможность говорить о переносе интенции второго довода на первый.

## Литература

1. Акунин Б. Азazel. М.: Захаров, 2005.
2. Акунин Б. Статский Советник. М.: Захаров, 2005.
3. Антонова Ю.Н. Интенция говорящего в аспекте коммуникативно-целевой семантики: дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2006.
4. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. М.: Наука, 1988.
5. Асмус В.Ф. Учение логики о доказательстве и опровержении. М.: Госполитиздат, 1954.
6. Ахманова О.С. О психолингвистике. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1957.
7. Баукина С.А. Языковая реализация коммуникативного намерения в деловом общении (на примере немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2(72). С. 72–74.
8. Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения. Английский язык. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1992.
9. Волков А.А. Курс русской риторики. М.: Инфра-М, 2016.
10. Голуб И.Б., Неклюдов В.Д. Русская риторика и культура речи. М.: Логос, 2012.
11. Грейс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 217–237.
12. Гуляева М.А. Виды отказа от общения как коммуникативного акта // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2012. № 11(75). С. 59–62.
13. Ивин А.А. Риторика: искусство убеждать. М.: Гранд: Фаир-пресс, 2002.
14. Ивлев Ю.В. Теория и практика аргументации. М.: Проспект, 2011.
15. Ковина Т.П. Реализация коммуникативной интенции в функционально-смысловом типе речи // Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров: материалы Междунар. науч.-технич. конф. ААИ. М.: МГТУ «МАМИ», 2010. С. 411–413.
16. Колокольцева Т.Н. Культура диалогического общения (реплики-реакции в диалоге) // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГПУ «Грани Познания». 2009. № 1(2). [Электронный ресурс]. URL: [http://grani.vspu.ru/files/publics/26\\_pub.pdf](http://grani.vspu.ru/files/publics/26_pub.pdf) (дата обращения: 03.03.19).
17. Лами Б. Риторика, или искусство речи // Пастернак Е.Л. «Риторика» Лами в истории французской филологии. М.: Яз. славян. культуры, 2002.
18. Москвин В.П. Аргументативная риторика. Волгоград: Перемена, 2004.
19. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов / пер. с англ. И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. М.: Прогресс, 1986.
20. Орлова Н.Н. Риторика. М.: РГУ им. Косыгина, 2017.
21. Селиванова Е.Е. Актуальные направления современной лингвистики. К.: Изд-во Украин. филосоциол. центра, 1999.
22. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высшая школа, 1989.

**ALINA GRITSAENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **NONTRIVIAL COMMUNICATIVE INTENTIONS DURING THE USAGE OF PSYCHOLOGICAL ARGUMENTATION (based on the works by Boris Akunin)**

*The article deals with the analysis of nontrivial communicative intentions arising in the course of using psychological arguments in the works of Boris Akunin "Azazel" and "State Counselor". There are distinguished the reasons why the characters recode the target predetermination of "the argument to complaints", "the argument to a purse", "the argument to vanity", "pickup", "false shame rates". There is revealed the essence of the psychological argument. There is defined their specific usage by the characters.*

**Key words:** *dialogue, directive intention, communicative intention, psychological argument, rhetoric.*



УДК 82.09

**К.А. СЕМИКИНА**

(kseniya.semikina@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОБРАЗ РЕБЕНКА В РАССКАЗАХ В.Г. РАСПУТИНА «НЕЖДАННО-НЕГАДАННО»  
И Б.П. ЕКИМОВА «НЕ НАДО ПЛАКАТЬ...»\***

*Анализируются субъектные (имя персонажа, его портретная и речевая характеристики) и внесубъектные (сюжетно-композиционные, хронологические и жанровые особенности произведений) способы выражения авторской позиции в рассказах «новой» деревенской прозы, где образ ребенка – выражение писательских надежд на сохранение и приумножение нравственных ценностей бытия в современном обществе.*

**Ключевые слова:** образ ребенка, «новая» деревенская проза, авторская позиция, заглавие произведения, имя, портрет, речевая характеристика персонажа.

Образ ребенка в русской реалистической литературе традиционно рассматривается как своего рода «индикатор» общественно значимых проблем, от решения которых зависит будущее всего народа. Признанный мастер «деревенской» прозы В.Г. Распутин в середине 1990-х годов опубликовал ряд рассказов, в центре которых анализ духовно-нравственных процессов в постсоветской России: «Сеня едет» (1994), «Россия молодая» (1994), «В одном сибирском городе» (1994), «Нежданно-негаданно» (1997), «Новая профессия» (1998), «Изба» (1999) и др. В некоторых из них именно образ ребенка выявляет критический взгляд писателя на новый общественный уклад («Теперьешняя жизнь сдала карты заново и козыри поменяла» [9, с. 448]), сочетающийся со стремлением осмыслить и преодолеть социально-экономические трудности этой нелегкой поры.

В рассказе В.Г. Распутина «Нежданно-негаданно» (1997) на фоне острых социальных проблем «лихих» 1990-х годов (разгул криминала и насилия: «Они били ее» [Там же, с. 491], «Неподалеку, слева, мучили медведя, облезшего, полуживого и старого, выставив его как приманку для фотографирования. <...> Видно было, что он давно смирился и с цепью на шее, и с тем, что его жизнь кончилась» [Там же, с. 462], «Ведь она предлагает ему купить девочку! Не куклу, не котенка купить, а живого человека!» [Там же, с. 466], роста попрошайничества: «Пристроились на бетонной плитке несколько цыганят и три старика, один совсем безногий, на каталке. <...> Цыганята не выдерживали пустого сидения, бросались канючить, хватали прохожих за руки – их отталкивали» [Там же, с. 462] и т. п.) раскрывается тема сиротского детства. Автор неслучайно поднимает эту тему именно в последнее десятилетие минувшего века: бывший председатель Комитета СФ по обороне и безопасности В.А. Озеров именно в 1990-е годы отмечал: «в Российской Федерации ни одно ведомство не имеет точных данных о количестве беспризорных мальчишек и девчонок. Даже государственной статистики о количестве беспризорных детей на сегодняшний день не имеется. По разным подсчётам, в нашей стране количество беспризорников составляет от 2 до 5 млн. человек» [6, с. 7]. Это бедственное положение в стране чутко улавливает В.Г. Распутин. Кажется, в его рассказ прямо с провинциальной сибирской улочки шагнула девочка Катя, которую главный герой произведения (пожилой человек по имени Сеня) встречает на городском рынке («сначала не догадался, зачем она сидит среди этого хоть и затихшего по сравнению с “Шанхаем”, но всё-таки лежавшего повсюду безобразия с нищими, медведем и бушующей музыкой. <...> На коленях девочки, зажатый ногами, уже и не лежал, а стоял раскрытый пакет. В него опускали деньги» [9, с. 463]). Узнав, что Катю заставляют попрошайничать, Сеня решает увезти девочку к себе в деревню в надежде на её спасение. Однако финал рассказа трагичен: девочку находят бандиты и увозят её обратно в город, где она, как и прежде, по-видимому, будет собирать милостыню, пополняя сиротскими копеечками бандитскую казну.

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

Говоря о проблематике рассказа, стоит обратить особое внимание на заглавие произведения, которое, по замечанию теоретиков литературы, (как правило – сразу) «сообщает о главной теме, идее или нравственном конфликте произведения, действующих лицах, сюжете, времени и месте действия» [5, с. 849]. В названии «Нежданно-негаданно» наблюдается три соподчиненных конфликта: «нежданный-негаданный» раскол страны – как следствие – раскол общества, а – с неизбежностью – раскол души человека, не принимающего новых жизненных обстоятельств, вынуждающих страдать детские души. Одна из наиболее ярких характеристик «расколовшегося» общества звучит из уст второстепенной героини рассказа Правдеи Федоровны: «Что за жизнь пошла?! Что за жизнь пошла! Вера померла – и за полгода слух по Ангаре за двадцать верст не сплыл. Это когда такое было?! О, Господи!» [9, с. 471–472]. Показателен в этом плане и финал рассказа, когда деревенские жители Сеня и Галя, приютившие Катю, в сложной ситуации внезапно оказались без поддержки односельчан и органов государственной власти, не смогли противостоять злу и защитить девочку от обидчиков. Сеня, не так давно задававшийся вопросом: «Кому она нужна, кроме нас?» [Там же, с. 476], – наконец увидел, кому, и от осознания собственного бессилия «лежал без сна и, пытаясь защититься, натягивая на себя одеяло, слушал, как гремит и стонет на разные лады: “Сеня! Сеня! Сеня!”» [Там же, с. 492].

Эмоциональное воздействие этого произведения было настолько сильно, что не удивляет: несколько позже наш выдающийся земляк Б.П. Екимов вступает в творческий диалог с В.Г. Распутиным. Затрагивая схожие конфликты, в своем рассказе «Не надо плакать...» (2004) [1] он, с одной стороны, делает еще более отчетливым мотив «слезинки ребенка» (Ф.М. Достоевский), а с другой – обнадеживающе переосмысливает его значение. Правда, Б. Екимов ещё в самом начале «перестройки» отмечал опасность очередного социально-экономического «перелома» в народной судьбе, «перелома», неизбежно ведущего к отрицательному результату: развал государства влечёт за собой разрыв семейных связей, за ним следует «распад» личности, от чего в первую очередь страдает подрастающее поколение. В романе «Родительский дом» (1988) автор смог предвидеть масштабность проблемы сиротства и показать единственный верный выход – сохранить «живую душу» [2, с. 257] «в родительском доме» [Там же, с. 31]. Настаивая: не бывает чужого ребёнка («не безродный он» [Там же, с. 67]), Б. Екимов выдвигает на первый план своего романа молодую девушку Марию, которая берётся за трудное дело – воспитание Митеньки, оставленного в детском доме. Не имея собственных детей, она следует традициям «родительского гнезда» [Там же, с. 141], где привечен и обогрет каждый, кто слаб и нуждается в помощи. По существу, молодая героиня берёт на себя дело государственной важности – «сбережение народа» (А. Солженицын).

К сожалению, остро поставленная в конце минувшего столетия тема сиротского детства сохраняет свою актуальность и в новом тысячелетии. В рассказе Б.П. Екимова, названном «Не надо плакать...», главную героиню с «говорящим» именем Надежда обманом привозят вместе с матерью и дочерью в донской хутор, отсеченный степями от привычного мира их малой родины. Здесь чудом уцелела многострадальная семья Надежды от рук бывшего заключенного Мишки Абрека, в 1990-е годы промышлявшего мошенничеством. Однако в заглавии этого произведения читатели Б.П. Екимова улавливают значимую трансформацию мотива «слезинки ребёнка»: во-первых, слова «не надо плакать» [1, с. 69] звучат как утешение из уст матери главной героини, пытающейся своими силами как-то поддержать дочь, во-вторых, это голос самого автора, который словно «проговаривает» в унисон с персонажами: настало время «не плакать», а действовать решительно, отстаивая свой дом, стариков, детей и сами законы человеческого общежития. Сопоставляя заглавия произведений В. Распутина и Б. Екимова, нужно в первую очередь учитывать время их написания: сибирский прозаик создает рассказ в конце 1990-х годов, когда изображаемые им события оказались для общества «нежданными» и «негаданными», а Б.П. Екимов, продолжая размышления В.Г. Распутина в начале 2000-х, говорит не столько о внезапности событий, сколько о закономерном течении времени с «другими козырями» и о тех, кто «неприветные» для народной жизни «козыри» может «побить». Это не чужая для Кати из «Не-

жданно-негаданно» женщина Люся, запуганная и зависимая от бандитской воли, а Надежда – родная мать, хозяйка в своём доме и на своей земле.

Отдельного внимания заслуживают хронотопические параметры анализируемых рассказов, поскольку одной из черт «новой» деревенской прозы является сужение художественного пространства, что наглядно проявилось еще в романе Б.П. Екимова «Родительский дом», где показана постепенная смерть хутора: «Горькое, саднящее душу недоумение не оставляло его. Ведь будто еще вчера жили здесь люди. Шесть лет назад, перед службой в армии, всё тогда было живо. Теперь же тишь забвения» [2, с. 149]. В рассказе В.Г. Распутина «Нежданно-негаданно» родное для Сени ангарское село носит название Заморы, по всей видимости, получило своё название от слова «замор», обозначающего «массовую гибель рыбы и других водных животных, вызываемая резким уменьшением растворенного в воде кислорода» [3, с. 218]. Этот вымышленный топоним еще раз подтверждает авторскую идею: люди тоже «задыхаются» в новых жизненных условиях, от тревог и бед их не спасают сибирские просторы. Название села созвучно и с выражением «за морем» – это Богом забытый край, который, несмотря на отдаленность от центральных районов России, не смог уберечься от духовных «болезней» современности. Это подтверждается мыслями второстепенной героини рассказа Люси: «Нет теперь ни умных, ни дураков. Есть сильные и слабые, волки и овцы. Всё наше образование пошло псу под хвост. У нас и профессора в лакеях служат или на цепи сидят» [9, с. 459], «Одних цепь заставляет кидаться на людей, других в обморок кидает» [Там же, с. 467]. В рассказе Б.П. Екимова «Не надо плакать...» прослеживается схожая мысль, хотя хутор, который обживет семья Надежды, отдален от мира большой земли не могучей Ангарой, а бескрайними степями, в которых в «лихие времена» нередко нужно было «бояться не волков, а людей», как замечает писатель [1, с. 59]. Однако страх в Надежде сменяется решимостью отстоять свою семью и саму землю ото всего уродующего и агрессивного. Оба писателя солидарны в утверждении о том, что образ дома, формируя в персонажах и читателях чувство «домашней оседлости» (Д.С. Лихачёв), «реализует идею исторической преемственности поколений» [7, с. 11].

В рассматриваемых произведениях двух художников современной «деревенской» прозы важен и вопрос о преемственности литературных традиций. К нему имеет отношение выбор собственного имени персонажей, ведь «имя в художественном произведении может сказать больше, чем задумал автор» [4, с. 36]. Безродную девочку из рассказа В.Г. Распутина зовут Катя, что значит «чистый» [8, с. 129]. Действительно, в образе Кати видится судьба самой России, переживающей в постсоветский период разрыв привычных, жизненно необходимых связей с миром. Свою героиню В.Г. Распутин рисует с любовью и теплотой: эта девочка – «точно слетевшая из сказки» с «ангельским личиком» – сразу выделяется среди общей массы людей на рынке, где впервые увидел ее Сеня [9, с. 463]. В.Г. Распутин, как художник-реалист, воспроизводит детальный портрет героини, в котором есть что-то небесное, неземное: «Глаза небольшие, глубокие, голубые; курносинка, та самая изюминка, которая делает лицо занимательней; щеки без подушечек, ровные; рот правильный, со слегка оттопыренной нижней губой. Нет, не лепилось это лицо взаимным наложением родительских черт, а выдувалось, как из трубки стеклодува, небесным дыханием» [Там же, с. 463]. Подробно описывается и поведение девочки в доме у Сени (поначалу «Катя слушала его внимательно и равнодушно, изредка поднимая глаза, пристально всматривалась в Сеню и словно говоря: а ведь я уже старше, мне эти сказки рассказывать поздно» [Там же, с. 477]), дополняется ее образ и взглядом со стороны («А мы с тобой об одной девочке. <...> Он сам удивлялся: о любой бы он сказал “девчонка”, а о ней не выговаривалось» [Там же, с. 476]) – так создается убедительный образ прекрасной девочки с живой, не подвластной миру насилия и торгашества душой.

Автор обращает внимание на эпизод с керосиновой лампой, которая буквально «высвечивает» в портрете Кати облик самой нашей страны: «да кто сказал ему (Сене), что у нее недвижимое, холодное лицо, затуманенное изнутри? Ничего подобного. Не может быть, чтобы только от керосина переливались по лицу краски и под тайными толчками играла кожа» [Там же, с. 487]. Образ Кати помогает В.Г. Распутину донести до читателя главную идею своего произведения: будущее страны в руках

детей, которые сегодня нуждаются в защите и поддержке. Это имя – Катя – выбрал и Б.П. Екимов для маленькой героини в своем рассказе «Не надо плакать...». Ею Катя, единственная дочь Надежды – тоже многое пережившая, но окруженная любовью близких в «материнском доме», выросшая в других условиях и повзрослевшая Катя из «Нежданно-негаданно»: к счастью, на этот раз у Кати, «стройной девушки с распущенными золотистыми волосами» [1, с. 69], есть мама – главная ее опора, имя которой Надежда, это она защищает дочь от жизненных невзгод, а с ней – и само будущее Родины.

И В.Г. Распутин, и Б.П. Екимов в анализируемых рассказах утверждают, что основа движения России вперед – это ее дети, если нет возможности защитить ребенка, то не получится разрешить и общественные проблемы в целом. Это главная родительская и общенародная забота, не зависящая от «тысячелетия на дворе». Вот почему так необходим «новой» деревенской прозе образ ребенка: на Ангаре, на Дону, на Волге (в реальности и в реалистической литературе) писатели-современники, наследуя этический потенциал русской классики, утверждают и предупреждают всех нас: судьба детей – судьба будущего «нашего общего дома – России».

### Литература

1. Екимов Б.П. Не надо плакать... // Новый мир. 2004. № 11. С. 59–70.
2. Екимов Б.П. Родительский дом. М.: Современник, 1988.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: в 2 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 1: А–О.
4. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе // Филологические науки. 1986. № 4. С. 34–40.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: Интелвак, 2001.
6. Озеров В.А. Детская безнадзорность и беспризорность, как один из факторов угрозы национальной безопасности России // Аналитический вестник. 2002. № 20(76). С. 6–16.
7. Перевалова С.В. «Волшебные места, где я живу душой...»: молодые герои в русской «деревенской» прозе XX–XXI веков // Литература в школе. 2016. № 8. С. 9–13.
8. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен: более 3000 единиц. 6-е изд. М.: Рус. словари, 2000.
9. Распутин В.Г. Нежданно-негаданно // Дочь Ивана, мать Ивана: повести и рассказы. М.: Эксмо, 2005. С. 449–492.

**KSENIYA SEMIKINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE IMAGE OF A CHILD IN THE STORIES OF VALENTIN RASPUTIN “UNEXPECTEDLY” AND BORIS EKIMOV “DON’T CRY”**

*The article deals with the subjective (the names of characters, his portrait and verbal characteristics) and extrasubjective (narrative and compositional, chronotopical and genre peculiarities of works) ways of expressing the author’s position in the stories of “new” village prose, where the image of a child is the expression of writers’ hopes of saving and increasing moral standards of life in the modern society.*

*Key words: the image of a child, “new” village prose, the author’s position, caption title, name, portrait, verbal character profile.*

УДК 811.161.1

**В.Н. ТРУШНИКОВА**

(trushnikova.viktoria@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФУНКЦИИ РАЗГОВОРНО-БЫТОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ  
В РАССКАЗАХ БОРИСА АКУНИНА\***

*Выявляются функции разговорно-бытовых фразеологизмов в рассказах Бориса Акунина «Сигумо», «Table-talk 1882», «Из жизни щепок». Анализируется их роль в создании художественных образов.*

*Ключевые слова: фразеологизмы, функции фразеологизмов, разговорный язык, художественный образ, Борис Акунин.*

Одной из отличительных черт художественного текста является наличие в его ткани разных средств художественной выразительности, которые подчеркивают особенность языка автора. Ярким способом создания образов героев, окружающей обстановки является использование фразеологизмов, т. к. они помогают описать любую деятельность человека, черты его характера. Классифицируя фразеологизмы по экспрессивно-стилистическим свойствам, Н.М. Шанский разделил данные языковые единицы на следующие типы: разговорно-бытовые, книжные, межстилевые, устаревшие [10]. Все типы фразеологизмов употребляются в рассказах Бориса Акунина, однако в процессе анализа произведений сборника «Нефритовые четки» было выяснено, что автор отдает предпочтение разговорно-бытовым фразеологизмам. Необходимость определения причин подобного явления, обозначения роли данных устойчивых единиц в создании художественных образов, их функций в художественном пространстве рассказов Б. Акунина обуславливает актуальность нашего исследования.

Известно, что фразеологические единицы, как и лексические единицы, могут выполнять различные функции в художественном тексте. Учеными были выявлены следующие функции языковых единиц в речи: номинативная, познавательная, коммуникативная, прагматическая и др.

Номинативная функция реализуется в способности фразеологических единиц обозначать в речи явления окружающей действительности [8, с. 23].

Познавательная функция воплощается в тот момент, когда фразеологизмы помогают носителю языка познавать окружающий мир, т. к. в них отображаются знания предыдущих поколений о предмете высказывания [7, с. 67].

Коммуникативная функция позволяет с помощью фразеологизмов передавать информацию другому человеку в процессе общения [11, с. 42].

Прагматическая функция предоставляет возможность посредством фразеологизмов воздействовать на собеседника. Данная функция является одной из важнейших функций, реализуемых фразеологизмами в художественном тексте.

Е.Ю. Белозерова в статье «Реализация прагматической функции фразеологизмов в художественном тексте» отмечает, что «прагматический потенциал использования ФЕ в речи или в художественном тексте связан с отношением говорящего (самого автора произведения или его героев) к языковым знакам, с помощью которых выражаются эмоциональные и оценочные положения в речевых актах» [5, с. 93]. Исходя из данного тезиса, можно прийти к выводу, что прагматическая функция реализует экспрессивно-стилистическую сторону фразеологизмов, т. к. именно выразительность устойчивых единиц передает отношение человека к явлению действительности.

Анализ функциональных особенностей фразеологизмов в художественных произведениях Б. Акунина позволяет отметить, что для большинства из них характерны все вышеупомянутые функции. Фразеологические единицы в рассказах Б. Акунина обозначают какое-либо явление действительности.

\* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



сти, передают информацию о нем, над которой читатель может поразмышлять и прийти к собственным выводам. Для создания образов в произведениях основной является прагматическая функция, с помощью которой автор выражает свой взгляд на происходящее и формирует у читателя определенное отношение к героям и событиям.

Также частое использование фразеологизмов в художественных текстах объясняется наличием у них образности, которая, по мнению Н.Ф. Алефиренко и Н.Н. Семененко, «связана с такими бесспорными свойствами фразем, как экспрессивность, эмоциональность, оценочность, коннотативность» [4, с. 45].

Исходя из данного положения, мы можем сказать, что для реализации прагматической функции больше всего подходят фразеологизмы с определенной стилистической окраской, т. к. именно они имеют оценочный характер. Данной чертой в большей мере обладают фразеологизмы разговорно-бытового типа, которые, в отличие от межстилевых и книжных, выражают отношение говорящего к обсуждаемому предмету. Например, рассмотрим, как посредством разговорно-бытовых фразеологизмов создается образ Эраста Фандорина. Устойчивые выражения встречаются, в основном, в речи героя. Так, во фразе: «Здесь мы имеем дело с преступлением страсти. Ландринов *до безумия* влюблен в... одну особу, это видно *невооруженным глазом*» [2, с. 112] употреблены фразеологизмы '*до безумия*' и '*невооруженным глазом*'. Они отражают взгляд героя на сложившуюся ситуацию. Фразеологизм '*до безумия*' – '*очень сильно, беспредельно, безгранично*' [6, с. 34] – в контексте данного произведения обозначает настолько сильное чувство, что человек пошел на преступление. Фразеологизм '*невооруженным глазом*' – '*без особых усилий, без особого наблюдения, рассматривания*' [9, с. 165] – можно интерпретировать как отражение способности Э. Фандорина легко разбираться в ситуации, без особых усилий отмечая детали, позволяющие прийти к нужным выводам, с одной стороны, а с другой, – слишком явное проявление чувств Ландриновым.

Также экспрессивность фразеологизмов оказывается важным признаком для описания отношения других героев к разнообразным ситуациям. Например, в рассказе «Table-talk 1882 года» о преступлении рассказывает Мустафин Архип Гиацинтович, в речи которого встречается большое количество разговорно-бытовых фразеологизмов, отражающих его отношение к происшествию. Например, в предложении «Анюта после той роковой ночи не то чтобы *умом тронулась*, но сильно переменялась в характере» [1, с. 46] фразеологизм '*тронуться умом*' – '*стать психически ненормальным, душевнобольным*' [6, с. 482] – служит оценке степени психических отклонений девушки, по мнению Архипа Гиацинтовича. Также данный фразеологизм представляет собой крайнюю степень помешательства, до которой Анюта не дошла. Или во фразе «Князь снова закипятился, стал подавать признаки неотвратимой апоплексии, велел ломать дверь *к чертовой бабушке*» фразеологизм '*к чертовой бабушке*' – '*прочь, долой, вон*' [Там же, с. 524] – придает эмоциональности рассказу Мустафина, показывает степень волнения князя. Подобные примеры помогают выявить первую причину частого употребления разговорно-бытовых фразеологизмов в рассказах Б. Акунина: экспрессивность позволяет автору передавать отношение героев к ситуациям, изображаемым в произведении, а также создавать характеры персонажей и формировать отношение к ним читателя через их речь.

Б. Акунин также часто прибегает к использованию фразеологизмов при описании действий героев, обстановки, в которой они находятся. Например, когда Э. Фандорин попросил лакея отправиться с запиской, чтобы получить ответы на свои вопросы, Б. Акунин пишет: «...вручил лакею и проговорил ему что-то *на ухо*...» [1, с. 51]. От фразеологизма '*на ухо*' – '*по секрету, тихо, чтобы никто не слышал*' [6, с. 500] – у читателя возникает ощущение интриги, вызывающее заинтересованность к дальнейшему развитию событий, потому что мы не знаем, что спросил Э. Фандорин, какой информацией он обладает, и что думает, а можем только догадываться. Создание таинственности с помощью фразеологической единицы происходит и в эпизоде с темным переулком и покушением на героя. Автор пишет о нападавшем: «стрелявший *будто сквозь землю провалился*» [1, с. 101]. Фразеологизм '*будто сквозь землю провалился*' – '*бесследно, неожиданно исчез, пропал, потерялся*' [6, с. 361] –

в данном контексте интригует читателя из-за отсутствия предположений, куда мог отправиться нападавший, и, возможно, даже вызывает сомнение в его человеческой природе, т. к. исчез незаметно, а не «ушел» или «убежал».

В рассказе «Сигумо» автор употребляет фразеологические единицы для изображения обстановки и внешнего вида героев. При описании похорон Б. Акунин использует фразеологизм *‘клевать носом’*, который в контексте получает своеобразный смысловой оттенок: «Маленькая девочка, запоздалый ребенок бывшего российского подданного и его японской жены, сидела рядом с матерью в плетеной коляске и сонно *клевала носиком*, убаюканная пением сутра» [3, с. 10]. Во фразеологизме *‘клевать носом’* – *‘опускать голову, забывшись, задремав на мгновение’* [6, с. 199] – к слову «нос» автор добавляет уменьшительно-ласкательный суффикс, преображая его. Это позволяет читателю представить себе маленькую девочку, далекую от убийств, не осознающую, что происходит вокруг, мирно спящую во время процессии. Этот контраст невинности ребенка со страшным преступлением впоследствии оправдывается поступком Фандорина, который решил не раскрывать тайну вдовы, действовавшей во благо дочери.

Анализируя примеры использования разговорно-бытовых фразеологизмов в рассказах Б. Акунина, мы можем определить следующие причины обращения писателя к данному явлению: образность фразеологизмов дает читателю возможность наиболее ярко представить себе события. Также в отдельных случаях фразеологизмы позволяют создать интригу, заинтересовать, автор с их помощью воздействует на восприятие происходящего в своих произведениях.

Таким образом, фразеологические единицы в произведениях Б. Акунина выполняют разные функции, но главной из них является прагматическая, т. к. она помогает автору с помощью речевой характеристики создать яркие индивидуальные образы героев, выражающих свое отношение к происходящим событиям. Также данная функция позволяет писателю косвенно воздействовать на читателя, выражать свой взгляд на поведение героев и описываемые ситуации, не давая прямой оценки.

### Литература

1. Акунин Б. Table-talk 1882 года // Нефритовые четки. М.: Захаров, 2015. С. 39–58.
2. Акунин Б. Из жизни щепок // Нефритовые четки. М.: Захаров, 2015. С. 59–116.
3. Акунин Б. Сигумо // Нефритовые четки. М.: Захаров, 2015. С. 7–38.
4. Алефиренко Н.Ф., Семенов Н.Н. Фразеология и паремология. М.: Флинта: Наука, 2009.
5. Белозерова Е.Ю. Реализация прагматической функции фразеологизмов в художественном тексте // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2015. № 3. С. 92–96.
6. Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И. [и др.]. Фразеологический словарь русского языка. Свыше 4000 словарных статей / под ред. А.И. Молоткова. 2-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1968.
7. Потебня А.А. Мысль и язык. Киев, 1962.
8. Райхштейн А.Д. О переводе устойчивых фраз // Тетради переводчика / под ред. Л.С. Бархударова. М.: Международные отношения, 1968. Вып. 5.
9. Фразеологический словарь русского языка / сост. А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, Л.А. Ломова. 3-е изд. М.: Рус. яз. Медиа, 2007.
10. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. 4-е изд. СПб.: Специальная Литература, 1996.
11. Эмирова А.М. Русская фразеология в коммуникативном аспекте. Ташкент: Фан, 1988.

VIKTORIYA TRUSHNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

### FUNCTIONS OF ORDINARY PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE STORIES OF BORIS AKUNIN

*The article deals with the functions of ordinary phraseological units in the stories “Sigumo”, “Table-talk 1882”, “From the life of chips”. There is analyzed their role in the creation of artistic images.*

*Key words: phraseological units, the functions of phraseological units, common language, artistic image, Boris Akunin.*

УДК 811.11

**Л.И. ЧЕРНОВА**

(lydiachernova23@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ЯЗЫКОВЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА  
П. ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР. ИСТОРИЯ ОДНОГО УБИЙЦЫ»\***

*Рассматриваются различные виды языковых и стилистических средств, использованных в тексте романа  
П. Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы» для реализации творческого замысла автора.*

*Ключевые слова: функциональный стиль, художественный стиль,  
художественный текст, идиостиль, троп.*

Современная немецкоязычная литература представлена значительным количеством авторов, отличающихся яркой и самобытной творческой манерой (или идиостилем, под которым традиционно понимается «совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя») [Цит. по: 1, с. 198]. Их произведения заслуженно привлекают внимание как читателей, так и исследователей, литературных критиков. Одним из таких авторов, несомненно, является П. Зюскинд. Несмотря на то, что общее количество его работ невелико, многие исследователи до сих пор рассматривают и изучают их с различных точек зрения. В частности, объектом анализа в трудах лингвистов, литературоведов выступает роман «Парфюмер. История одного убийцы», созданный в 1985 г. Особый интерес к данному произведению вызван не только необычным, захватывающим сюжетом, но и разнообразием языковых и стилистических средств, вплетенных в ткань повествования и способствующих не только раскрытию личности главного героя, но и, что немаловажно, погружению читателя в уникальный мир запахов и ароматов, который занимает особое место в композиции произведения.

В настоящей статье представлены результаты исследования использованных в романе стилистических приемов и языковых средств, которое проводилось с опорой на труды отечественных и зарубежных исследователей (М.П. Брандес, Н.М. Наер, Э.Г. Ризель, Б. Совински и др.) [3, 8, 10]. В ходе работы были изучены различные дефиниции художественного стиля, особенности текстов художественных стилей. Методом сплошной выборки были отобраны наиболее яркие примеры языковых и стилистических средств, использованных в анализируемом произведении.

Прежде чем обратиться к ключевым для настоящего исследования понятиям, дадим определение функционального стиля. Как известно, это – «функциональная система, или система внутренних, скрытых отношений и связей явлений, в которой проявляются функции назначения и воздействия словесного произведения» [Цит. по: 4, с. 140]. В стилистике немецкого языка принято различать пять основных функциональных стилей: научный, официально-деловой, публицистический, разговорный и художественный. Для художественного стиля характерны эмоциональность и активное использование стилистических средств, способствующих реализации эстетической функции. Известно, что основной сферой использования художественного стиля является художественная литература, в частности художественный текст, который представляет собой произведение, созданное с целью передачи основных идей, творческого замысла автора и воздействия на читателя.

Для любого художественного текста характерен ряд особенностей, отличающих его от текстов других функциональных стилей, к которым чаще всего относят антропоцентричность, интерпретируемость, функциональность и наличие эстетической информации. В стилистике при работе с текстами художественной литературы особое внимание уделяется разнообразным средствам изобразительности, которые используются авторами для придания их произведениям выразительности, образности и экспрессивности. Существует значительное количество классификаций данных средств. Одной из самых

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

популярных является типологизация, исходным пунктом которой являются уровни языка, состоящая, соответственно, из следующих групп: фонетической, лексической и грамматической.

Примерами средств фонетической группы можно назвать онomatопею (*Klingling, Kuckuck*), аллитерацию (*Fischers Fritz fischt frische Fische...*), ритм. Лексическая группа является одной из самых представительных, поскольку включает в себя единицы стилистически дифференцированного словарного состава (архаизмы и историзмы, неологизмы, иностранные слова, профессиональную лексику, социальные жаргонизмы, диалектизмы и др.). Помимо этого в художественных текстах находят применение различные тропы. Под тропом чаще всего понимают оборот, основанный на переносном употреблении слова или словосочетания и используемый для усиления изобразительности и выразительности текста [6]. К наиболее употребительным относят сравнение (*schön wie der Morgen, Er ähnelt einer Eule, die man am Tage ausgestöbert hat*), метафору (*Zelt des Himmels, der Himmel lacht*), синекдоху (*ich rühre keinen Finger dafür*), эпитеты (*hölzerner Tisch, schreckliche Zukunft*), оксюморон (*Hassliebe, geliebter Feind*) и др. Многие из вышеперечисленных средств также могут быть классифицированы по различным критериям и разделены далее на подтипы. Так, в грамматическую группу входят морфологические и синтаксические средства изобразительности. Морфологические средства связаны непосредственно с частями речи, т. к. в данном случае именно они становятся способом выражения основного замысла автора. Проявляется это, в первую очередь, в выборе той или иной формы слова, использовании различных экспрессивно-окрашенных морфем (*Jungchen, Gedudel, verduften*). Синтаксические средства изобразительности рассматриваются внутри целого предложения. В данном случае обращается внимание не только на тип самого предложения (повествовательное, вопросительное, побудительное), но и на порядок слов, наличие и отсутствие соединительных союзов и прочие аспекты, напр.: *“Was (ist) nun?”* (эллиптическое предложение); *“Ich sei, gewährt mir die Bitte, In eurem Bunde der dritte!”* (парантеза), *“Ich verstehe, ich verstehe deine Wörter nicht!”* (повтор) и др.

В результате работы с текстом романа были выявлены различные стилистические и языковые средства, которые возможно соотнести с вышеуказанной классификацией средств художественной выразительности. Так, в романе были отмечены примеры использования аллитерации *“großer Grenouille”, “großes Geld”* и ритма *“Geschrei, Gerenne, im Kreis steht die glotzende Menge, man holt die Polizei. Immer noch liegt die Frau mit dem Messer in der Hand auf der Straße, langsam kommt sie zu sich”* – средств, которые соотносятся с группой фонетических средств. Среди лексических средств было отмечено употребление различных типов сравнений. В тексте романа было обнаружено значительное количество нераспространенных сравнительных оборотов (128 единиц): *“...wie eine hölzerne Puppe, wie ein Pinocchio lag er auf dem Holzstoß, wie tot...”* и др., а также распространенных сравнений (80 единиц): *“Das Meer roch wie ein geblähtes Segel, in dem sich Wasser, Salz und eine kalte Sonne fingen”* и др.

Важным средством, играющим значительную роль в реализации творческого замысла автора, безусловно, является метафора: *“Sein Herz war ein purpurnes Schloss”*; *“Er trank diesen Duft”* и др. Следует также заметить, что метафоры широко используются П. Зюскиндом для построения образа главного героя (являющегося весьма неоднозначным) путем сравнения его с представителями фауны и низшими существами (зоосемия): *“Kröte, Raubtier”* или же *“Animal”*. Особый вид метафоры, к использованию которой прибегает автор, – синестезия. На протяжении всего романа неоднократно отмечено употребление сложных слов с компонентом *‘Duft’*: *Duftgemisch, Duftstrom, Brilliantduftfeuerwerk* и компонентом *‘Geruch’*: *Geruchsgebilde, Geruchsrevier, Geruchssatz*, образованных при помощи данного тропа. Кроме сложных слов, примеры синестезии были обнаружены в составе словосочетаний и целых предложений: *“Grenouille sah den ganzen Markt riechend”*; *“beißend scharfer Duft”*; *“Der Duft war zerstückelt und zerrieben von den Tausend anderen Gerüchen der Stadt”*. Следующий троп, занимающий важное место в тексте романа – эпитет, при этом в тексте были обнаружены как уточняющие: *“nach ungewaschenen Kleidern”*, *“die dünnen rötlichen Kindshaare”*,



так и оценочные эпитеты: “*erschreckende, unwiderstehliche Schönheit*”, “*ein monströses Doppelwesen*” и др. Следующим тропом, отмеченным при изучении текста, является оксюморон: “*aber da schien noch etwas anderes zu sein, etwas mörderisch Gutes*”.

Важную роль играют также использованные П. Зюскиндом средства, относящиеся к грамматической группе. Так, к наиболее ярким примерам относятся эллиптические предложения, которые встречаются в основном в составе диалогов: “*Ihm nicht*”; “*Wirklich? Was noch?*”, парантезы: “*Und alleine gelassen, endlich – mal wieder! – allein, greift Jean-Batiste nach den ersehnten Gerüchen, öffnet die erste Flasche, schenkt sich ein Glas voll bis zum Rand, führt es an die Lippen und trinkt*” и многочисленные повторы. В тексте романа обращает на себя внимание многократное повторение одних и тех же лексических единиц, употребляемых как самостоятельно, так и в составе сложных слов, используемых для передачи особого ритма и «мелодии» текста. Так, наиболее частотными повторяющимися лексическими единицами являются ‘*Gestank*’ (25 раз в составе сложных слов, 12 – самостоятельно), ‘*Geruch*’ (230 в составе сложных слов, 59 – самостоятельно) и наиболее часто употребляемое автором ‘*Duft*’ (410 в составе сложных слов, 118 – самостоятельно). Другими примерами повторов являются дословные: “*Annemarie Heising seufzte. Sie seufzte ein bisschen schnell in letzter Zeit*”), а также синонимичные повторения: “*Ach, ich verstehe*”, “*sagte Terrier fast erleichtert*”, „*ich bin im Bilde: es geht also wieder einmal ums Geld*”. Помимо вышеназванных, в тексте романа отмечены анафоры: “*Wie Sie wissen? lasse ich mich nie inspirieren. Wie Sie wissen, erarbeite ich meine Parfums*” и эпифоры: “*Ihm war alles Ekel. Die plötzlich wiederaufbrechende Furcht der Menschen war ihm ein Ekel gewesen, ihre fiebrige Vorfreude war ihm Ekel. Sie selbst, die Menschen, alle miteinander, waren ihm Ekel*”.

Необходимо отметить, что кроме разнообразных стилистических приемов автор прибегает к использованию ряда языковых средств, также играющих немаловажную роль в реализации идеи произведения. В первую очередь это относится к употреблению лексики различных стилистических регистров.

Так, на протяжении развития сюжета автор активно употребляет специальную лексику, включающую термины, характерные для парфюмерной отрасли: *Balsam, Extrakt, Formel, Glasstöpsel* и др., вместе с тем, отмечается также использование сниженной, экспрессивно-окрашенной лексики: *Teufel, Scheusal, Monster* и др., наравне с рядом французских заимствований, наличие которых в тексте обусловлено необходимостью создания национального колорита: *Rue Saint-Martin, Rouen, Franc* и др. В некоторых случаях фиксируется употребление лексики возвышенного стиля при описании жизни и быта состоятельных граждан: *getäfelt, Schlafgemächer* и др.

Одной из черт идиостиля автора можно считать подробные, детальные описания, что обуславливает наличие в тексте ряда аккумуляций: “*Sein Angebot reichte von Essences absolues, Blütenölen, Tinkturen, Auszügen, Sekreten, Balsamen, Harzen und sonstigen Drogen in trockener, flüssiger oder wachsartiger Form...*”; “*seidene Strümpfe, Rock, Hose und Weste aus blauem Samt und schöne Schnallenschuhe von schwarzem Leder*” и др. Обращает на себя внимание также включение в текст лексики определенной тематики, которую можно классифицировать на несколько семантических групп. Так, тематикой романа обусловлено наличие в тексте лексико-семантической группы «запах», которую далее можно разделить на более дробные группы: «человеческий запах»: *der Menschenbrodem, der Duft des Haares* и др.; «запахи природы»: *der Meergeruch, der Geruch vom Land, der Duft von Lavendel, der Geruch der Pflanzen* и др.; «запахи города»: *der Dunst von Essen und Krankheit, der Geruch der Straße* и др.; «запахи абстрактных объектов»: *der Geruch der Kindheit, riechen nach Gold und Macht, nach schwerem gesichertem Reichtum* и др.

Следующей языковой особенностью романа является наличие распространенных, осложненных различными элементами синтаксических конструкций. Так, для простых распространенных предложений характерно наличие однородных сказуемых, сравнительных оборотов, включение авторских пояснений: *Dann nahm er das schützende Tuch vom Gesicht, schob es in die Tasche und ging durch den Laden in die Werkstatt zurück*. Сложные предложения также отличаются некоторой громоз-



дкостью структуры, одновременным использованием сочинительного, подчинительного и бессоюзного типов связи: *Und einmal flog sogar die Tür auf, dass es nur so schepperte, und herein trat der Lakai des Grafen d'Argenson und schrie, wie nur Lakaien schreien können, dass er fünf Flaschen von dem neuen Duft haben wolle, und Chenier zitterte noch eine Viertelstunde später vor Ehrfurcht, denn der Graf d'Argenson war Intendant und Kriegsminister Seiner Majestät und der mächtigste Mann von Paris.* Анализ текста убеждает в том, что преобладающим является подчинительный тип связи (более 1200 случаев), в то время как предложения с сочинительными союзами уступают им в количественном отношении практически в два раза (более 650). Кроме этого, следует отметить, что среди придаточных предложений наиболее частотными являются сравнительные (более 360) и придаточные следствия (более 350).

Таким образом, анализ фактического материала убеждает в том, что многообразие используемых в тексте романа «Парфюмер. История одного убийцы» стилистических и языковых приемов и средств способствует реализации главного замысла автора: выражению идеи произведения, созданию образа главного героя, передаче целостной атмосферы изображаемой эпохи и детальному описанию событий и персонажей.

### Литература

1. Блинова И.С. Своеобразие творческой манеры Вильгельма Раабе в повести «Хроника Воробьиного переулка» // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2016. № 8(112). С. 198–203.
2. Бондалетов В.Д., Вартапетова С.С., Кушлина Э.Н. [и др.] Стилистика русского языка. Л.: Просвещение, 1982.
3. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс. М.: Прогресс-Традиция: Инфра-М, 2004.
4. Буянова Л.Ю., Щибря О.Ю. Художественный текст как уникальная модель ментального мира // Культурная жизнь Юга России. 2015. № 2(57). С. 71–74.
5. Зюскинд П. Парфюмер: история одного убийцы / пер. с нем. Э. Венгеровой. СПб.: Азбука-классика, 2007.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энцикл., 1990.
7. Москвин В.П. Эпитет как предмет теоретического осмысления // Грани познания: электрон. науч.-образ. журнал. 2011. № 4(14). С. 1–5. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1325227875.pdf> (дата обращения: 20.01.2019).
8. Ризель Э.Г. Стилистика немецкого языка. М.: Высш. школа, 1975.
9. Reich-Ranicki M. Fragen sie Reich-Ranicki: Was halten Sie von Süskinds «Parfüm?» // Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2006. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/fragen-sie-reich-ranicki/fragen-sie-reich-ranicki-was-halten-sie-von-sueskinds-parfuem-1105408.html> (дата обращения: 20.01.2019).
10. Sowinski B. Deutsche Stilistik. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1991.
11. Süskind P. Das Parfum. Geschichte eines Mörders. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1994.

**LIDIYA CHERNOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **LINGUISTIC AND STYLISTIC PECULIARITIES OF THE NOVEL “PERFUME” BY PATRICK SÜSKIND**

*The article deals with the different kinds of linguistic and stylistic means used in the text  
of Patrick Süskind's novel “Perfume: The Story of a Murderer”  
for the implementation of the author's creative intent.*

**Key words:** *functional style, literary style, literary text,  
individual style, trope.*

УДК 81.37

**А.Д. ШАРИПОВА**  
(arina.science98@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## ОЦЕНОЧНЫЙ ОКСЮМОРОН КАК СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФИГУРА\*

*Анализируются изменения семантики оценочных оксюморонов со словом «лжец». Рассматриваются признаки объекта номинации, определяются потенциальные семы оценочных оксюморонов. Оценочный оксюморон исследуется как стилистическая фигура в текстах различных авторов.*

Ключевые слова: оценочный оксюморон, семантика оценки, стилистическая фигура, оксюморон, языковая единица.

Сочетание несочетаемых языковых единиц в речи всегда привлекало внимание лингвистов. Таким образом, исследовательских работ, посвященных анализу значений оксюморонов в отечественной лингвистике достаточно много (Э.Г. Шестакова, Н.В. Павлович, К.И. Декатова и др.). Несмотря на то, что оксюморон как стилистическая фигура исследуется в отечественной лингвистике уже давно, такой его разновидности, как оценочному оксюморону не уделялось достаточного внимания. В связи с чем, семантика и структура данных языковых единиц нуждаются в более детальном рассмотрении. Этим обусловлена актуальность нашей исследовательской работы. Оксюмороны являются ярким средством выразительности, но именно оценочные оксюмороны помогают выразить многие оттенки оценочного значения высказывания. Дополнительное значение, возникающее при оценке, может создавать совершенно новые образы в нашем сознании и вызывать необычные ассоциации.

Целью данной работы является анализ изменения семантики оценочных оксюморонов со словом **‘лжец’**.

На первый взгляд может показаться, что слово **‘лжец’** не может иметь положительную оценку. Единица **‘лжец’** имеет отрицательную оценку в словарях, например, в «Малом академическом словаре» содержится следующее определение **лжецу** – «то же, что лгун» [13, Т. 2, с. 180]. Лексема **‘лгун’** – это «тот, кто лжет, привык лгать, лжец» [Там же, Т. 2, с. 166]. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова **лжец** – это «лживый человек, тот, кто лжет» [14, с. 325].

Как показывают результаты нашего исследования, в определенном контексте возможно изменение исходной отрицательной оценки слова **‘лжец’** на положительную. Если данное слово сочетается с языковой единицей, имеющей положительную оценку, то образуется оценочный оксюморон (**гениальный лжец, святой лжец** и т. п.). Таким образом, уточним, что в нашей работе под оценочным оксюморонам мы подразумеваем стилистическую фигуру, которая включает в свой состав слова с взаимоисключающими оценочными смысловыми элементами [8, 9].

Оценочный оксюморон с лексемой **‘лжец’** может номинировать разные признаки объекта номинации: 1) интеллектуальные способности; 2) физические способности; 3) нравственные качества; 4) особенности внешности. Рассмотрим семантические особенности оксюморонов всех вышеназванных групп:

**1. Оценочные оксюмороны, номинирующие интеллектуальные способности.** Данные единицы могут называть смекалистость, сообразительность и другие качества. Например, в отрывке из произведения «Полураспад. Из жизни А.А. Левушкина-Александрова, а также анекдоты о нем» Романа Солнцева оксюморон **‘гениальный лжец’** характеризует интеллектуальные способности человека [17]. В значении слова **‘гениальный’** содержится положительная оценка: «обладающий гением, исключительно талантливый, творчески одаренный» [13, Т. 1, с. 305]. Данная оценка вступает в противоречие с негативной слова **‘лжец’**, что становится основанием формирования оценочного оксюморона.

\* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

К этой же категории относится оксюморон **‘великий лжец’**, употребляющийся, например, в произведении «Дневник сатаны» Л.Н. Андреева [2]. В значении слова **‘великий’** содержатся следующие смысловые элементы: «необыкновенно одаренный, гениальный» [13, Т. 1, с. 147]. Положительная оценка слова **‘великий’** противопоставляется отрицательной оценке слова **‘лжец’**. В значении слова **‘лжец’** не сообщается о том, что тот, кто лжет, может обладать высокими интеллектуальными способностями. Данные оценочные оксюмороны дают нам важную дополнительную информацию об «одарённости» лжеца.

В рамках этой категории описываемых языковых единиц можно рассмотреть оксюморон **‘величайший лжец’**. Данная единица употребляется в произведении «Дневники военных лет (1943–1945)» В.В. Вишневского [4]. Положительная оценка единицы **‘величайший’** противопоставляется отрицательной оценке слова **‘лжец’** и формируется оценочный оксюморон. Слово **‘величайший’** со значением ‘самый великий’ усиливает эффект воздействия оценочного элемента в оксюморе, придает некоторые смысловые оттенки восхищения способности героя лгать.

В эту группу оксюморонов входит оксюморон **‘сознательный лжец’**, который встречается в произведении «Жизнь Клим Самгина. Часть 4» М. Горького [7]. В словаре слово **‘сознательный’** имеет значение «обладающий сознательностью <...>, правильно понимающий, оценивающий окружающее» [13, Т. 4, с. 185]. Данное слово содержит смыслы положительной оценки такого признака человека, как сознательность. Это влияет на изменение резко негативной оценки слова лжец в оксюморе, немного смягчая негативное отношение к распространяющему ложь герою.

## 2. Оценочные оксюмороны, номинирующие физические способности.

В данную группу может войти, например, оксюморонная номинация физических способностей **‘ловкий лжец’**. Данная единица была обнаружена в произведении «Освобождение» Марка Амузина [1]. **‘Ловкий’** в данном случае – это «отличающийся сноровкой, умением» [13, Т. 2, с. 195]. Данная характеристика влияет на значение слова **‘лжец’**. Перед нами уже не просто **‘лжец’**, перед нами – **‘умелый лжец’**. Слово **‘ловкий’** сильно влияет на значение единицы **‘лжец’**. Оценка, несущая в себе положительное начало, сочетается с отрицательной. Таким образом, формируется оценочный оксюморон.

3. Оценочные оксюмороны, номинирующие нравственные качества. К оценочным оксюморонам, характеризующим нравственные черты человека, можно отнести оксюморон **‘святой лжец’** в произведении «Три эпохи встреч» В.С. Чернявского, в котором автор характеризует духовность человека [20]. Слово **‘святой’** в словаре имеет дефиницию «безгрешный, непорочный» [13, Т. 4, с. 59]. Данная положительная оценка вступает в противоречие с оценкой слова **‘лжец’**. Ложь является пороком, поэтому значения слов **‘святой’** и **‘лжец’** оказываются противоположны, т. к. содержат взаимоисключающие семы **‘непорочный’** и **‘порок’**. Интересно то, что оксюморон **‘святой лжец’** содержит и потенциальные семы. В словаре латинских крылатых выражений мы находим выражение **‘благочестивая, святая ложь’** (лат. Pia fraus), означающее **‘ложь во спасение’** [12, с. 34]. Следовательно, единица **‘святой лжец’** в ином контексте может иметь значение – «тот, кто лжёт во спасение».

Оксюморон **‘лучший лжец’** тоже входит в группу номинаций нравственных характеристик человека. Данную единицу использует в произведении «Уносимое ветром» Эдуардо Галеано [6]. Лексема **‘лучший’** имеет значение в «Малом академическом словаре» – «самый хороший» [13, Т. 2, с. 206]. Логично предположить, что ‘самый хороший’ не может быть лжецом. Положительная оценка противопоставляется отрицательной оценке слова **‘лжец’**. Из этого противопоставления и складывается оценочный оксюморон.

Оценочный оксюморон **‘славный лжец’** встречается в «Письмах русского путешественника» Н.М. Карамзина и номинирует человека с некими хорошими качествами [11]. Данная единица относится к категории оценки нравственных черт человека. Лексема **‘славный’** означает «располагающий к себе своими достоинствами, качествами, очень хороший» [13, Т. 4, с. 129]. Эти значения несовмести-

мы по своим оценочным элементам. Человек, являющийся славным, не должен лгать. На данном противоречии базируется оценочный оксюморон.

Оценочный оксюморон **‘порядочный лжец’** из произведения «Письма (1824–1845)» Н.А. Полевого мы также относим к данной группе [16]. Слово **‘порядочный’** имеет в словаре дефиницию – «честный, не способный на низкие поступки» [13, Т. 3, с. 311]. Таким образом, положительная оценка слова **‘порядочный’** сталкивается с отрицательной оценкой слова **‘лжец’**, что приводит к рождению оценочного оксюморона.

В эту группу входит оценочный оксюморон **‘вдохновенный лжец’**. Мы находим данный оксюморон в произведении «Блокада» А. Чаковского [19]. В словаре есть значение слова **‘вдохновенный’** – «исполненный вдохновения» [13, Т. 1, с. 143]. Вдохновение ассоциируется с чем-то хорошим и светлым, и в словаре определение слова **‘вдохновение’** содержит положительную оценку – «состояние творческого подъема» [Там же], поэтому дефиниция единицы **‘вдохновенный’** вступают в противоречие с дефиницией слова **‘лжец’**.

Таким образом, анализ семантики оценочных оксюморонов со словом **‘лжец’**, позволяет прийти к выводу, что в ходе формирования значений данных единиц в противоречие вступают оценочные семы. Несмотря на внешнюю противоречивость, оценочный оксюморон предоставляет возможность посмотреть на объект номинации с новой стороны, выявить ранее неизвестные признаки объекта номинации. Употребление оценочных оксюморонов помогает выразить иронию или едва заметные оттенки чувств. Оксюмороны могут содержать в себе множество скрытых смыслов, многое в их толковании зависит от контекста и «активируемой» семы. Оценочные оксюмороны помогают создать многогранный образ. Они позволяют положительному и отрицательному находиться в некой гармонии друг с другом. Дальнейшее изучение семантики оценочных оксюморонов должно проводиться с использованием аксиологического подхода, что позволит на базе анализа лингвистической оценки прийти к пониманию особенностей языкового национального сознания.

### Литература

1. Амусин М. Освобождение // Звезда. 2002. № 11. С. 14–18.
2. Андреев Л.Н. Дневник сатаны. М.: Эксмо, 2006.
3. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: 1988.
4. Вишневский В.В. Дневники военных лет (1943, 1945 гг.). М.: Сов. Россия, 1979.
5. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Эдиториал УРСС, 2002.
6. Галеано Э. Уносимое ветром / пер. О. Ясинского // Лебедь: независимый альманах. 2003. № 332. [Электронный ресурс]. URL: <http://lebed.com/2003/art3414.htm> (дата обращения: 20.06.2018).
7. Горький М. Жизнь Клима Самгина. Ч. 4. М.: Гос. изд-во, 1928–1931.
8. Декатова К.И. Формирование знаков косвенно-производной номинации на базе оценочного оксюморона // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2014. № 7(92). С. 88–91.
9. Декатова К.И., Водяха А.А. Структурно-семантические особенности оценочного оксюморона // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2(24). С. 78–80.
10. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
11. Карамзин Н.М. Письма русского путешественника. Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1984.
12. Корнеев А.Н. 3000 латинских крылатых выражений. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=206399> (дата обращения: 20.06.2018).
13. Малый академический словарь / под ред. А.П. Евгеньева. М., 1957–1984.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: А ТЕМП, 2006.
15. Павлович Н.В. Семантика оксюморона // Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1979. С. 238–247.
16. Полевой Н.А. Письма. М., 1824–1845.
17. Солнцев Р. Полураспад. Из жизни А.А. Левушкина-Александрова, а также анекдоты о нем (2000–2002) // Октябрь. 2002. № 6. С. 75–124.
18. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Изд. центр «Терра», 1935–1940.
19. Чаковский А. Блокада. М.: Советский писатель, 1978.
20. Чернявский В.С. Три эпохи встреч. М., 1926.
21. Шестакова Э.Г. Оксюморон как категория поэтики (на материале русской поэзии XIX – первой трети XX веков). Донецк: НОРД-ПРЕСС, 2009.

**ARINA SHARIPOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **EVALUATIVE OXYMORON AS A FIGURE OF SPEECH**

*The article deals with the analysis of the modifications in the semantics of evaluative oxymoron with the word “liar”.  
There are considered the characteristics of the object of nomination. There are defined the potential semes  
of evaluative oxymorons. There is studied an evaluative oxymoron as a figure  
of speech in the texts of different authors.*

**Key words:** *evaluative oxymoron, the semantics of evaluation,  
the figure of speech, oxymoron, linguistic unit.*



## Экономические науки

УДК 332

**А.И. СЕЛИВЕРСТОВА, Я.Я. КАЙЛЬ**

(ana9041@yandex.ru, kailiakow@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ**

*Рассмотрены сущность и содержание экономических процессов в сфере образования на региональном уровне. Обобщены представления о феномене «предпринимательский университет» и его развития в отечественной практике. Описаны возможности организации предпринимательской деятельности в детских дошкольных учреждениях, в сфере высшего образования.*

*Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательский университет, рынок образовательных услуг, образование, конкурентоспособность.*

Нынешнее состояние системы образования в нашей стране характеризуется процессами реформирования и радикальной перестройки системы образования, которая стала знакомой с периода советского государства.

Изменения, происходящие в отечественной системе образования, нашли отклик в современных исследованиях и публикациях, посвященных проблеме предпринимательской деятельности в системе образования. Всемирная торговая организация добавила образование в перечень услуг, предоставление и потребление которых регулируется положениями Генерального соглашения о торговле в контексте свободы транснационального перемещения преподавателей и студентов, разработки и реализации образовательных программ, международной и международной деятельности учреждений профессионального образования и т. д. [5].

Обратимся к высказыванию В.В. Вольчик, «в основе истоков развития предпринимательства в сфере образования и внедрения практик из сферы бизнеса лежат менеджмент и экономизация» [1]. Этот вывод подтверждается фактами внедрения в практику количественной оценки качества деятельности образовательных учреждений (рейтинги и результаты единых систем тестирования). Эти процессы были характерны для опыта развитых стран в период 1980-х годов. В прошлом веке было использовано внедрение рыночных систем функционирования государственного сектора.

Обобщение подходов к содержанию феномена «предпринимательство в сфере образования» и его черт характера можно предположить, что предпринимательская деятельность подразумевает одновременное выполнение ряда следующих условий: экономическую свободу, инновации и конкуренцию. Исходя из этого, можно сделать вывод, что функции предпринимательства являются творческими, инновационными и коммерческими.

Далее необходимо обратиться к статистическим данным для рассмотрения численности образовательных учреждений Волгоградской области. В Волгоградской области создано единое образовательное пространство. В структуру системы общего образования входят 1020 общеобразовательных учреждений (в том числе 158 начальных, 130 основных, 732 средних), в которых обучаются 218889 обучающихся. Из общего числа общеобразовательных учреждений в Волгоградской области работают 20 гимназий, 17 лицеев, 32 общеобразовательных учреждения с углубленным изучением отдельных предметов с общим контингентом обучающихся 49191 человек. В 15 негосударственных общеобразовательных учреждениях Волгоградской области обучается 1550 человек. В общеобразовательных учреждениях Волгоградской области обучающимся и их родителям предлагается широкий спектр об-

разовательных программ, уровней обучения, форм получения образования. На базе образовательных учреждений действуют 47 региональных экспериментальных площадок [1].

90% всех образовательных учреждения Волгоградской области используют дополнительные (платные) услуги для укрепления финансовой устойчивости организации.

Дополнительные платные услуги образовательных учреждений Волгоградской области можно классифицировать следующим образом:

К платным дополнительным образовательным услугам относятся:

- углубленное изучение предметов (изучение специальных дисциплин сверх часов программы данной дисциплины, предусмотренной учебным планом);
- репетиторство с обучающимися из другого образовательного учреждения (при желании со стороны потребителей образовательных услуг возможно репетиторство и с обучающимися данного образовательного учреждения);
- различные курсы: по подготовке к поступлению в учебное заведение, по изучению иностранных языков, повышение квалификации, по переподготовке кадров с освоением новых специальностей (в т. ч. вождения автомобиля, машинопись, стенография);
- различные кружки: по обучению игре на музыкальных инструментах, фотографированию, кино-, видео-, радиолубительскому делу, кройке и шитью, вязанию, домоводству, танцам и т. д.;
- создание различных студий, групп, школ, факультетов по обучению и приобщению обучающихся к знанию мировой культуры, живописи, графики, скульптуры, народных промыслов и т. д.;
- создание различных учебных групп и методов специального обучения детей с отклонениями в развитии;
- создание групп по адаптации детей к условиям школьной жизни (подготовка к школе);
- создание различных секций, групп по укреплению здоровья (гимнастика, аэробика, ритмика, катание на коньках, лыжах, различные игры, общефизическая подготовка и т. д.) [6].

Таким образом, основным видом деятельности образовательной организации является предоставление лицензированных образовательных услуг. Форма организации зачастую представлена некоммерческой формой. Такие организации включают программы дошкольного, начального, основного среднего общего образования; программы дополнительного образования детей и взрослых; программы профессионального образования. Организации, которые осуществляют обучение, занимаются образовательной деятельностью в качестве дополнительной нагрузки. Такие организации могут принимать коммерческую, некоммерческую формы, форму общественной организации, деятельность которой обязательно подлежит лицензированию.

Наиболее благоприятной для реализации образовательной деятельности в форме индивидуального предпринимательства в Волгоградской области является сфера дошкольного образования. Для развития индивидуального предпринимательства в Волгоградской области в сфере дошкольного образования необходимо использовать возможности региональных и муниципальных программ развития малого и среднего предпринимательства, которые позволяют оказать им различные формы поддержки (финансовую, имущественную, консультационную и образовательную). Образовательная и финансовая поддержка может быть оказана и в рамках программ содействия самозанятости безработных граждан, которые осуществляет Государственная служба занятости населения по Волгоградской области. В результате, в регионе начался процесс легализации предпринимателей, которые работали без регистрации, а также появляются новые индивидуальные предприниматели, оказывающие услуги в сфере дошкольного образования. Все это создает благоприятную почву для возникновения частных детских садов, которые, помимо социальной функции, еще и приносят хорошую материальную выгоду своему создателю, на 1 января 2019 г. в Волгоградской области функционирует 13 частных дошкольных образовательных учреждения.

Можно сказать, что деятельность в сфере образования, в частности дошкольного, имеет огромный потенциальный резерв предпринимательства, использование которого позволит резко поднять уровень и качество услуг всей сферы образования не только в Волгоградской области, но и в стране в целом.

На настоящий момент в ряде передовых университетов в мире функционирует модель «предпринимательского университета»: акцент в содержании данного понятия делается на реализации новаторской деятельности менеджмента вуза и его ориентацию на поиск и наиболее рациональное распределение имеющихся ресурсов. По своему содержанию предпринимательский университет призван вести свою деятельность в условиях функционирования сфер: генерации интеллектуального продукта (знаний), трансформации внутренней среды и эффективного взаимодействия с внешней средой. Взаимодействие данных сфер обеспечивает внешнюю и внутреннюю гибкость и мобильность вуза, нацеленность на выполнение социального заказа и обеспечения самофинансирования деятельности. Обеспечение конкурентоспособности предпринимательского вуза происходит за счет максимального учета и рационального использования факторов образовательных услуг, выполнения исследовательских работ, инновационно-образовательной деятельности. Стратегическое позиционирование обусловливается факторами конкурентной среды и требует создания специфического уникального имиджа вуза, приносящего обоюдную выгоду [5, с. 26].

ВУЗы Волгоградской области стремятся к реализации описанной выше модели предпринимательского вуза, создание «предпринимательских университетов» возможно при соблюдении ряда следующих условий:

- создания собственной наукоёмкой базы по научно-методическому обеспечению системы профессионального образования;
- эффективного взаимодействия с образовательными учреждениями различных уровней и потенциальными работодателями для собственных выпускников;
- предложения широкого спектра профессиональной подготовки по всем уровням профессионального образования в рамках Болонской системы;
- ориентации на актуальные и перспективные запросы рынка труда;
- создания условий для трансфера знаний (современные технологии подготовки специалистов, содержание обучения коррелирующее запросам рынка труда и пр.).

Таким образом, развитие вузовского предпринимательства в Волгоградской области является закономерным процессом, обусловленным переменами в социальном и экономическом развитии общества, интеллектуализацией всех сфер экономики.

### Литература

1. Вольчик В.В., Посухова О.Ю. Реформы в сфере образования и прекратизация учителей // *Terra Economicus*. 2017. Т. 15. № 2. С. 122–138.
2. Грудзинский А.О. Университет как предпринимательская организация // *Социологические исследования*. 2003. № 4. С. 113–120.
3. Дьяков И.И. Особенности предпринимательской деятельности организаций высшего образования: теоретический аспект // *Альманах современной науки и образования*. 2016. № 12(114). С. 46–49.
4. Жуплей И.В., Осина М.И. О необходимости совершенствования системы повышения квалификации педагогического персонала как фактора повышения конкурентоспособности образовательного учреждения // *Интеграция образования, науки и практики как механизм устойчивого развития экономики региона: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Уссурийск, 25–26 нояб. 2015 г.)*. Уссурийск: Приморская гос. сельскохозяйствен. академия, 2015. С. 54–60.
5. Мокроносов А.Г., Маврина И.Н. Предпринимательство как фактор конкурентоспособного развития профессионально-педагогического образования: теория и практика // *Образование и наука*. 2013. № 5(104). С. 17–35.
6. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) № 117-ФЗ Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 16.03.2006) «Об образовании» // *Российская газета*. 23.01.1996. № 13.
7. Постановление Администрации Волгоградской области от 13 февраля 2012 г. № 108-П «Об утверждении комплекса мер по модернизации системы общего образования Волгоградской области в 2012 г.» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/20175239/> (дата обращения: 31.05.19).

**ANASTASIYA SELIVERSTOVA, YAKOV KAIL**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE MAIN DIRECTIONS OF BUSINESS  
ACTIVITY IN EDUCATION AT THE REGIONAL LEVEL**

*The article discusses the nature and content of economic processes in the field of education at the regional level.  
The ideas about the phenomenon of “entrepreneurial university” and its development in domestic  
practice are summarized, and the possibilities of organizing entrepreneurial activity  
in preschool institutions and in higher education are considered.*

**Key words:** *entrepreneurship, entrepreneurial university,  
educational services market, education, competitiveness.*

УДК 332

**А.И. СЕЛИВЕРСТОВА, Я.Я. КАЙЛЬ**  
(ana9041@yandex.ru, kailiakow@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

# **РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ СУБЪЕКТА РФ**

*Рассмотрена региональная специфика организации предпринимательской деятельности в образовательных организациях высшего образования на уровне субъекта РФ. Определено понятие «предпринимательский университет». На примере Волгоградской области рассмотрены тенденции развития предпринимательской деятельности в высшей школе.*

**Ключевые слова:** *предпринимательский университет, региональное развитие, предпринимательская деятельность, инновации, Волгоградская область.*

Можно предположить, что именно деловая активность научно-образовательной сферы имеет наибольшие перспективы в решении социальных, экономических и политических проблем в XXI в. Именно в этой области возможно появление нового типа предпринимательства и особого типа «продукта» – знаний, направленных на решение узла накопившихся проблем человечества в начале XXI в.

Предпринимательская деятельность в образовательной сфере отличается тем, что может формировать способности у людей, необходимые для понимания структуры потребностей общества в решении глобальных и региональных проблем, а также объединить это понимание со знаниями в области гуманитарных и социальных наук и со знаниями в области управления и экономики научных и учебного процессов.

В середине 90-х годов стали появляться публикации на тему организации предпринимательской деятельности в образовательных учреждениях высшей школы, но несмотря на прошедшее время до сих пор нет однозначного толкования этой концепции (об этом свидетельствует российское законодательство). К примеру, Е. Степкина характеризует предпринимательскую деятельность высшей школы с точки зрения экономического подхода, как «особого вида самостоятельной экономической деятельности высшего образовательного учреждения (т. е. целенаправленная деятельность с целью получения прибыли), характеризующаяся следующими признаками: самостоятельное и планомерное выполнение, рискованность, инновационный подход» [8, с. 47].

О.Г. Гисина и Е.Н. Захарова отмечают, что «значение и сущность термина “предпринимательство” применительно к вузу состоит в том, что они прилагают осознанные усилия по созданию и развитию инновационного предпринимательского образовательного учреждения, направленного на удовлетворение потребностей существующих на рынке образовательных услуг» [2].

Д.В. Ньюхаев считает, что под предпринимательской деятельностью высшей школы следует понимать «совокупность действий образовательных учреждений (организаций), инициированных и осуществляемых ими независимо, добросовестно и на свой страх и риск, во владении, использовании и распоряжении материальными и нематериальными выгодами и ресурсами в целях предоставления образовательных услуг, а также для создания других общественно полезных результатов труда» [6].

Т.Р. Набиуллин, как и Д.Л. Майсаков, под предпринимательской деятельностью государственного университета понимают самостоятельную, активную, рискованную деятельность, которая приносит прибыль и направлена на решение ее уставных задач [4, 5]. Исследуя сущность университетского бизнеса по форме, Г.В. Тиль дает следующее определение: «Деловая деятельность университета является относительно независимой, предусмотренной уставом образовательного учреждения и не запрещенной законодательством об образовании, с целью получения желаемого результата в виде прибыли» [Цит. по: 5].



Определение предпринимательской деятельности также дано в Гражданском кодексе РФ, где его основными характеристиками являются «независимость, осуществление на свой страх и риск, ориентация на получение прибыли, систематический, надлежащий статус лица, осуществляющего ее» [1]. Обобщая мнение экспертов, можно констатировать, что большинство из них, определяя сущность и содержание предпринимательской деятельности образовательных организаций, выделяют черты, закрепленные в гражданском законодательстве в качестве основных. В то же время особое внимание уделяется ориентации на прибыль как основополагающую особенность деловой активности.

Современный этап развития российской системы образования ознаменовался переходом высшей школы на новый этап развития, а именно позиционирование себя как университета, занимающегося предпринимательской деятельностью с целью конкурировать на рынке образовательных услуг и обеспечивать их деятельность при минимальной государственной поддержке.

Резюмируя вышесказанное, можно предположить, что решением проблем при организации предпринимательской деятельности в высшей школе, на наш взгляд, могут быть следующие действия, предложенные Н.М. Буняк:

- формирование предпринимательской корпоративной культуры у студентов и преподавателей;
- внедрение адаптивной структуры управления и реорганизация организационной структуры, привлечение эффективных менеджеров к этому процессу;
- ориентация на постоянные изменения во внешней бизнес-среде и приспособление к ним;
- создание эффективной системы мотивации и стимулирования преподавателей к научной деятельности, коммерциализации результатов собственных исследований;
- укрепление взаимосвязей с бизнесом, обществом, потенциальными инвесторами;
- согласование целей развития университета с потребностями его внешних и внутренних стейкхолдеров;
- развитие предпринимательской инфраструктуры в университетах с целью формирования у студентов предпринимательских навыков в процессе обучения, в частности создания центров развития, технопарков, студенческих бизнес-инкубаторов, что, в свою очередь, будет способствовать повышению качества подготовки выпускников за счет использования современных форм обучения, созданию малых инновационных предприятий и т. п.

На данный момент в Ассоциацию предпринимательских университетов России входят 7 университетов: Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (ИТМО), Московский физико-технический институт (МФТИ), Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ), Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Высшая школа экономики (ВШЭ) и Томский государственный политехнический университет (ТПУ).

В Волгоградской области действуют 25 университетов, старейшим является Волгоградский государственный технический университет (ВолГТУ).

В настоящее время наблюдается тенденция перехода многих регионов к новому типу экономики – инновационному. Волгоградская область не является исключением, построение инновационной модели предполагает, прежде всего, диверсификацию экономики региона, в которой ведущая роль отводится отраслям знаний и высокотехнологичным отраслям. Повышение роли образования и знаний позволяет наладить эффективные технологии производства в регионе, производить высококачественную продукцию и изменить организацию управления производством. С переходом на новый тип экономики возрастает роль человеческого капитала как основного фактора экономического развития, т. е. устанавливается качество профессиональных кадров, степень их социализации, сотрудничества и творчества, в университете проводится подготовка таких кадров.

У вузов Волгоградской области есть потенциальные возможности для становления их как предпринимательских университетов, это, прежде всего, касается старейших вузов области, таких как: Волгоградский государственный технический университет (ВолГТУ), Волгоградский государственный уни-

верситет (ВолГУ), Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ). Для достижения намеченного курса волгоградским вузам необходимо продолжить совершенствование по следующим направлениям:

1) необходимо пересмотреть и изменить культуру управления университетом, совершенствовать корпоративную культуру, вводить новые нормы и принципы, ориентированные на предпринимательскую и исследовательскую деятельность, а также на занятость студентов и преподавателей в инновационной инфраструктуре университета;

2) разработать прозрачную систему карьерного и профессионального развития в университете на основе HR-технологий, создать по примеру других университетов «Молодежный кадровый резерв» для формирования карьеры молодых ученых;

3) выстроить деловую сеть выпускников для реализации региональных и глобальных инициатив, создать эндау-мент-фонд университета при содействии ассоциации выпускников вуза;

4) увеличить число малых инновационных предприятий, созданных при университете, стимулировать региональное предпринимательство внутри вуза и коммерциализацию его научных разработок.

Становление предпринимательских университетов будет стимулировать экономическое развитие региона при условии построения гибкой управленческой системы, обеспечивающей создание новых технологий. Постановка университета в центр экономики страны требует от него перестройки и перепределения роли в отношениях «университет-бизнес-власть» как субъекта экономического развития.

Развитие предпринимательской деятельности и создание «предпринимательских университетов» Волгоградской области будет способствовать развитию инновационной экономики региона, внедрению новых технологий на его отраслях и предприятиях.

### Литература

1. Буняк Н.М. Предпринимательский университет: сущность и особенности формирования // JUVENIS SCIENTIA. 2016. № 2. С. 144–147.
2. Гисина О.Г., Захарова Е.Н. Предпринимательский потенциал вуза. Майкоп: Изд-во АГУ, 2014.
3. Жуплей И.В., Осина М.И. О необходимости совершенствования системы повышения квалификации педагогического персонала как фактора повышения конкурентоспособности образовательного учреждения // Интеграция образования, науки и практики как механизм устойчивого развития экономики региона: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Уссурийск, 25–26 нояб. 2015 г.). Уссурийск: Приморская гос. сельскохозяйствен. академия, 2015. С. 54–60.
4. Майсаков Д.Л. Управление предпринимательской деятельностью государственного вуза: дис. ... канд. экон. наук. Тюмень, 2002.
5. Набиуллин Т.Р. Особенности развития вуза как субъекта предпринимательской деятельности // Вестник Казан. гос. ун-та культуры и искусств. 2013. № 4-2. С. 68–73.
6. Нюхаев Д.В. Особенности предпринимательской деятельности на рынке образовательных услуг // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. № 4(84). С. 36–42.
7. Резник Г.А. Предпринимательская деятельность в вузе как фактор повышения его конкурентоспособности. Теоретические проблемы, реалии и перспективы: моногр. М.: ИНФРА-М, 2016.
8. Степкина Е. Что такое «предпринимательская деятельность» вуза? // Высшее образование в России. 2007. № 2. С. 30–36.

**ANASTASIYA SELIVERSTOVA, YAKOV KAIL**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **REGIONAL SPECIFICITY OF THE ORGANIZATION OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION AT THE LEVEL OF THE TERRITORIAL SUBJECT OF THE RUSSIAN FEDERATION**

*The article deals with the regional specificity of the organization of entrepreneurial activity in educational institutions of higher education at the level of a territorial subject of the Russian Federation. There is defined the concept of "entrepreneurial university". There are considered the tendencies of the development of entrepreneurial activity in higher education at the example of the Volgograd region.*

**Key words:** *entrepreneurial university, regional development, entrepreneurial activity, innovations, the Volgograd region.*

УДК 339.56

**А.ДЖ. ХУДАЙКУЛИЕВА**  
(aziza150990@yandex.ru)

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТУРКМЕНИСТАНА И РОССИИ В ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ\***

*Выявляются основные тенденции и направления взаимодействия Туркменистана и России в торгово-экономической сфере в годы руководства нынешнего президента суверенного, постоянно нейтрального Туркменистана – Гурбангулы Бердымухамедова.*

**Ключевые слова:** Туркменистан, Российская Федерация, торгово-экономическое сотрудничество, Межправительственная туркмено-российская комиссия по экономическому сотрудничеству, Российско-Туркменский Деловой Совет, межрегиональное экономическое взаимодействие.

Современное Туркменское государство с его миролюбивой внешней политикой имеет собственные национальные интересы, широко простирающиеся как в региональном (в пределах Центральной Азии, Каспийского региона и Среднего Востока), так и в общемировом масштабах. Особенности развития суверенного, постоянно нейтрального Туркменистана определяются его экономическими, социально-политическими, демографическими особенностями, вопросами безопасности и окружающей природной среды, а также множеством других факторов.

Процессы глобализации и регионализации, происходящие в мировой политике и мировой экономике, не обходят стороной и Туркменистан. Республика стремительно вовлекается в деятельность таких международных структур, как ООН, СНГ, ОБСЕ, ЮНЕСКО. Курс на последовательное расширение и углубление двусторонних отношений с зарубежными странами и международными организациями определен в качестве основополагающего в Концепции внешнеполитической деятельности нейтрального Туркменистана на 2017–2023 гг., о содержании которой накануне нового, 2019 г. в своей программной речи рассказал президент республики Гурбангулы Мяликгулыевич Бердымухамедов [2].

Во внешней политике Туркменистана, основанной на принципах постоянного нейтралитета, миролюбия, добрососедства и взаимовыгодного сотрудничества [5, с. 101], наблюдаются изменения, отражающие эволюционирующие условия развития мирового сообщества и структурные сдвиги в экономике страны. Реализация крупных инвестиционных проектов международного и регионального характера определяется необходимостью углубления реформ по комплексному диверсифицированному развитию туркменской экономики. Высокие экономические показатели обеспечиваются активной инвестиционной политикой руководства Туркменистана. По словам Г.М. Бердымухамедова, в настоящее время в экономику страны инвестируются огромные средства, а именно – около 50 миллиардов долларов США. По состоянию на начало 2018 г. в стране возводилось около 1700 крупных объектов общей стоимостью свыше 42 миллиардов долларов США [6].

Президент Г.М. Бердымухамедов успешно развивает контакты Туркменистана со многими странами мира, налаживая с ними плодотворные взаимовыгодные партнерские отношения, рассчитанные на долгосрочную перспективу.

Российскую Федерацию Туркменистан рассматривает как своего важного стратегического партнера. Отношения между нашими странами регулирует солидная договорно-правовая база, насчитывающая свыше 100 межгосударственных, межправительственных и межведомственных соглашений, что является показателем весьма высокого уровня развития двухсторонних стратегических отношений.

На сегодняшний день Ашхабад и Москва уделяют основное внимание развитию торгово-экономического сотрудничества, в особенности – реализации крупных совместных проектов в энергетической, транспортной и коммуникационной сферах.

\* Работа выполнена под руководством Мещерякова К.Е., доктора исторических наук, доцента кафедры международных отношений на постсоветском пространстве ФГБОУ ВО «СПбГУ».

Экономическое партнерство между нашими странами характеризуется последовательной направленностью на расширение совместной работы, налаживание прямых торгово-экономических связей Туркменистана с регионами Российской Федерации, увеличение взаимного товарооборота. Об интересе российских партнеров к налаживанию полномасштабного сотрудничества с Туркменистаном свидетельствует значительное присутствие российских компаний на перспективном туркменском рынке.

Взаимодействие Туркменистана и России в торгово-экономической сфере имеет соответствующую нормативно-правовую базу. В основе двухстороннего сотрудничества лежат положения межправительственных соглашений о свободной торговле от 11 ноября 1992 г. [7] и о торгово-экономическом сотрудничестве от 30 августа 2008 г. [8].

Действенным механизмом регулирования и развития двустороннего партнерства является Межправительственная туркмено-российская комиссия по экономическому сотрудничеству, играющая роль основного инструмента по выработке и реализации договоренностей между органами исполнительной власти наших государств. Комиссия начала свою работу в 2002 г. Она занимается вопросами сотрудничества сторон в сфере энергетики, решением возникающих финансовых проблем, развитием торговли между Туркменистаном и Россией, их регионами и предприятиями, вопросами двустороннего взаимодействия на Каспии, а также туркмено-российским гуманитарным сотрудничеством.

Еще одним эффективным механизмом двухстороннего экономического взаимодействия является Торговое представительство Российской Федерации в Туркменистане. Эта государственная структура, представляющая экономические интересы России в Туркмении, осуществляет свою деятельность на основе двустороннего межправительственного соглашения о взаимном учреждении торговых представительств от 18 мая 1995 г. [9].

Торговое представительство начало свою работу в 2007 г. и является составной частью дипломатического представительства Российской Федерации в Туркменистане, действуя под непосредственным политическим руководством Посла РФ. В рамках своей деятельности оно руководствуется действующими нормами российского законодательства, в частности, нормативными актами Министерства экономического развития России, а также решениями Межправительственной туркмено-российской комиссии по экономическому сотрудничеству. Основными задачами Торгпредства России являются: содействие развитию внешнеэкономических связей между Российской Федерацией и Туркменистаном; оказание российским участникам внешнеэкономической деятельности поддержки в проведении презентационных и рекламных мероприятий в рамках проводимых в Туркменистане международных выставок и ярмарок, а также оказание помощи туркменским организациям и предприятиям при проведении аналогичных мероприятий в России; поддержка участников внешнеэкономической деятельности двух стран в установлении и развитии прямых партнерских связей; оказание информационных и консультационных услуг по экономическим, правовым, финансовым вопросам; содействие в организации и проведении переговоров между потенциальными партнерами двух стран.

19 февраля 2008 г. в Туркменистане был сформирован Российско-Туркменский Деловой Совет. Со дня его основания сторонами была проведена большая работа по расширению делового сотрудничества и продвижению конкретных взаимовыгодных проектов. Основными видами деятельности Совета являются: выявление потребностей Туркменистана в объемах, номенклатуре, сроках осуществления поставок оборудования, техники, материалов, прочих товаров и продукции российского производства; организация сбора заявок российских производителей с целью расширения рынка сбыта на территории Туркменистана; организация поставок оборудования, техники, материалов, прочих товаров и продукции через Российско-Туркменский Торговый Дом; осуществление взаимодействия с торгово-промышленными палатами двух стран; проведение форумов, конференций, семинаров на территории России и Туркменистана [3]. Помимо традиционных отраслей сотрудничества (топливная промышленность, электроэнергетика, машиностроение, сельское хозяйство), Совет стремится развивать наукоемкие направления экономики Туркменистана через трансферт технологий для решения приоритетных задач управления, недропользования, энергетики и других отраслей народного хозяйства страны.



Главным результатом десятилетней работы Совета стало то, что сейчас в Туркменистане работает около 190 компаний с российским капиталом, принимающих участие более чем в 200 совместных инвестиционных проектах. В предыдущие годы подобные масштабы двустороннего экономического сотрудничества казались недостижимыми.

С 2009 г. в туркменском секторе Каспийского моря ведет свою деятельность российский энергетический холдинг АРЕТИ, возникший в ходе преобразования Международной группы компаний «ИТЕРА». Финансово-экономическую деятельность на территории Туркменистана осуществляют российские компании «Зарубежнефть», «Татнефть», «Возрождение», «Камаз», «Объединенная двигателестроительная корпорация». При этом ОАО «Газпром», традиционно являвшееся главным партнером Туркменистана в Российской Федерации, в 2016 г., напротив, полностью прекратило закупки туркменского газа и фактически ушло с туркменского рынка что, по данным Всемирного банка, было связано с разногласиями сторон по поводу ценообразования на транзит туркменских углеводородов в Россию [10].

Одним из приоритетных направлений экономического взаимодействия Туркменистана и России является межрегиональное сотрудничество. Туркмения развивает эффективное взаимодействие в различных областях с такими крупными российскими регионами, как Санкт-Петербург, Республика Татарстан, Свердловская, Челябинская, Астраханская области [4, с. 165]. Новый импульс развитию межрегионального сотрудничества дало открытие 11 сентября 2014 г. Генерального консульства Туркменистана в Астраханской области, ставшего крупным связующим звеном в реализации многих совместных проектов сторон в торгово-экономической сфере, ведь в его консульский округ, помимо Астраханской области, входят Республика Калмыкия, Краснодарский и Ставропольский края, Волгоградская и Ростовская области [1].

Таким образом, Правительство, субъекты Российской Федерации, российский бизнес проявляют все возрастающий интерес к укреплению, углублению и расширению внешнеэкономических связей с Туркменистаном. Несомненная заслуга в этом принадлежит президенту Туркменистана Г.М. Бердымухамедову, приложившему значительные усилия для развития взаимовыгодного сотрудничества между нашими странами в самых разных областях.

Каковыми представляются обозримые перспективы взаимодействия Туркменистана и России в торгово-экономической сфере?

В ближайшем будущем в Туркмении начнется создание свободных экономических зон. Соответствующая концепция, разработанная руководством республики на период до 2023 г., создаст новые благоприятные условия для обмена нашими странами информацией и технологиями, углубления между ними интеграционных процессов, взаимного привлечения новых инвестиций, наращивания двустороннего товарооборота. Туркменистан и Россия готовятся выйти на новые совместные проекты, используя преимущества своего географического положения и наличие у них развитой транспортной инфраструктуры. Прежде всего, Ашхабад и Москва планируют диверсифицировать и углубить свое взаимодействие в таких отраслях, как тяжелая промышленность, энергетика, транспорт и коммуникации, сельское хозяйство, а также в новых для них областях сотрудничества – сфере высоких технологий, автомобиле-, авиа- и судостроении. На первый план выходит и сфера логистики, весьма перспективной в данной связи видится использование портовой инфраструктуры двух стран на Каспийском море – в городах Туркменбаши и Астрахань – и существующей между ними паромной переправы. Немаловажными представляются и такие сферы взаимодействия сторон как банковско-финансовый сектор, поддержка экспортно-импортных операций и реализация совместных внешнеэкономических проектов Туркменистана и России.

Таким образом, в новом десятилетии 2020-х гг. туркмено-российское торгово-экономическое сотрудничество останется прочным фундаментом братского взаимодействия и стратегического партнерства наших стран, и его масштабы будут постоянно расширяться.



### Литература

1. В Астрахани поднят туркменский флаг: открылось консульство Туркменистана // Новости Туркменистана и мира: информационно-аналитический портал. [Электронный ресурс]. URL: <http://infoabad.com/novosti-turkmenistana/v-astrahani-podnjat-turkmenskii-flag-otkrylos-konsulstvo-turkmenistana.html> (дата обращения: 21.02.2019).
2. Внешняя политика Туркменистана – программная речь Президента Гурбангулы Бердымухамедова перед туркменскими дипломатами // Новости Туркменистана и мира: информационно-аналитический портал. [Электронный ресурс]. URL: <http://infoabad.com/novosti-turkmenistana/vneshnja-politika-turkmenistana-programmaj-rech-prezidenta-gurbanguly-berdimuhamedova-pered-turkmenskimi-diplomatami.html> (дата обращения: 20.02.2019).
3. Концепция развития Российско-Туркменского Делового Совета // Российско-Туркменский Деловой Совет. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-turkm.ru/mediacache/bde11dbe-4344-4b1a-9636-4cd82d44d987.pdf> (дата обращения: 21.02.2019).
4. Мещеряков К.Е. Российско-туркменские отношения в 2008–2012 годах: становление стратегического партнерства // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского гос. политехнич. ун-та. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 2(172). С. 163–174.
5. Мещеряков К.Е. Эволюция российско-туркменского межгосударственного сотрудничества в 1991–1999 гг. // Клио. 2013. № 2(74). С. 98–102.
6. Президент Гурбангулы Бердымухамедов: наша задача – использовать все резервы и возможности для обеспечения устойчивого развития страны // Туркменистан сегодня: государственное информационное агентство Туркменистана. [Электронный ресурс]. URL: <http://tdh.gov.tm/news/articles.aspx&article11044&cat11> (дата обращения: 20.02.2019).
7. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Туркменистана о свободной торговле от 11 нояб. 1992 г. // Бюллетень международных договоров. 1993. № 8. С. 65–68.
8. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Туркменистана о торгово-экономическом сотрудничестве от 30 авг. 2008 г. // Бюллетень международных договоров. 2009. № 2. С. 68–70.
9. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Туркменистан о взаимном учреждении Торговых представительств от 18 мая 1995 г. // Российская газета. 1995. 23 июня.
10. Туркменистан и РФ обсудили перспективы торгово-экономического сотрудничества // Trends News Agency. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.trend.az/business/economy/2870370.html> (дата обращения: 21.02.2019).

**AZIZA HUDAYKULIEVA**  
*Saint-Petersburg State University*

### **BASIC TENDECIES AND DIRECTIONS OF COOPERATION BETWEEN TURKMENISTAN AND RUSSIA IN TRADE AND ECONOMIC SPHERE AT THE PRESENT STAGE**

*The article deals with the basic tendencies and directions of cooperation between Turkmenistan and Russia in trade and economic sphere under the reign of the current president of the sovereign and permanently neutral Turkmenistan – Gurbanguly Berdimuhamedow.*

**Key words:** *Turkmenistan, the Russian Federation, trade and economic cooperation, Intergovernmental Turkmenian-Russian Commission of Economic Cooperation, Russian-Turkmenian Business Council, multiregional economic cooperation.*



*Дата выхода: 28.06.2019 г.*

# **Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»**

**№ 4(27.2) 2019**

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

**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

---



---

### **Географические науки**

ГРИНЬКО Е.М. Современные особенности семейного состава населения субъектов Южного федерального округа .....	5
---	---

---



---

### **Информатика**

ЕФИМОВА Т.А. Визуализация данных на сайтах интернета: общие понятия и технология представления табличных данных в виде интерактивного дерева .....	12
--	----

---



---

### **Исторические науки**

ШУМСКАЯ Д.Д. Становление якобитского движения в Ирландии в конце XVII в. В поэзии Дэвида О'Брудара .....	18
--	----

---




---

### **Лингвистика**

КОЛЕСНИЧЕНКО К.А. Концепты дискурса страха в новостном тексте .....	23
ЛЯБЧУК А.А. Похвала и комплимент в портретном интервью: некоторые особенности коммуникативного поведения адресата (на материале немецкого языка) .....	27
МАРГАРЯН М.Э. Эмотивная реверсивность в конфликтной межличностной коммуникации .....	33
ПАРХОМЕНКО И.И. Специфика грамматического оформления высказываний на английском языке в сети инстаграм .....	37
ХРАМУШИНА О.С. Идиостилевые особенности деривации и функционирования каламбуров в творчестве Н.В. Гоголя .....	42

---



---

## **Литературоведение**

ДАЩИНСКИЙ В.В. Молчание в структуре художественного пространства одноимённого рассказа Л.А. Андреева .....	47
---	----



## **Методика преподавания учебных дисциплин**

БИТЮШКОВА А.А. Использование тестов в правовом обучении .....	51
КУБРАК А.В. Нетрадиционные художественные техники как средство развития креативности у детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства .....	56
ЛУКЪЯНОВА Е.С. Особенности использования визуальной среды “Scratch” при обучении алгоритмизации и программированию в основной школе .....	60
МОРОЗОВА К.А. Специфика развития музыкального восприятия младших школьников в условиях инструментально-исполнительской деятельности .....	68
ТРУШНИКОВА В.Н. Изучение темы «Легенды и мифы Древней Греции» на уроках литературы с применением квест-технологии .....	72
ЦЫБКО Н.С. Использование исторических плакатов при изучении отечественной истории XX в. В старшей школе .....	76



## **Педагогические науки**

АЛЕШИНА Н.С. Оценка коммуникативных универсальных учебных действий в основной школе на примере уроков литературы .....	81
БЕЛАЯ С.Н. Принципы формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки .....	87
ЛУКАШОВА П.Н. Социально-педагогическая деятельность с подростками, проявляющими девиантное поведение .....	91
МИРОНОВА Л.И. Технология социальной адаптации граждан пожилого возраста в посттрудовом периоде .....	96
МОИСЕЕВА А.И. Проектно-исследовательская деятельность как условие саморазвития старшеклассников .....	99
МУКАБЕНОВ А.Э. Влияние уровня сплоченности коллектива на самореализацию подростков .....	104

ПАНФЕРОВА Д.О. Социально-педагогическая профилактика правонарушений среди младших подростков .....	109
ПЕТРОВИЧЕВА Т.А., ЗАБРОВСКАЯ О.В. Измерительная деятельность как средство развития математических представлений дошкольников .....	113
ПРОХИНА Н.Ю. Особенности и перспективы реализации внеурочной деятельности учащихся по изучению сферы туризма в старшей школе .....	116
ЦИБИЗОВА А.А. Технология социальной профилактики нарушений детско-родительских отношений в неблагополучной семье средствами художественно-творческой деятельности .....	122



#### **Право**

ЧИСЛОВА Е.А. Эволюция права собственности на жилье для несовершеннолетних в период с 1973 по 2018 гг. ....	125
ЮДА А.М. Правовая культура как фактор социализации в обществе несовершеннолетних осужденных .....	130



#### **Философские науки**

ДАЩИНСКИЙ В.В. Реалогия детства: вещные модусы культуры в аспекте антропологии возраста .....	135
---	-----



## Географические науки

УДК. 314.02

**Е.М. ГРИНЬКО**

(grihko\_ekateriha@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО СОСТАВА НАСЕЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА\***

*Рассматриваются современные особенности семейного состава населения субъектов  
Южного федерального округа. Произведён анализ состава домохозяйств,  
показателей брачности и разводимости.*

**Ключевые слова:** *семья, семейный состав, семейно-брачная структура,  
домохозяйство, брачность, разводимость.*

Особое место в демографии занимает семейная структура населения, которая отражает распределение людей по семьям различной величины, структуры, состава и типа.

Семья, как один из важнейших социальных институтов, выполняет ряд функций, которые по мере развития общества изменялись и приобретали новое значение. Из них к демографическим относятся: 1) рождение и выхаживание детей; 2) создание условий, способствующих улучшению здоровья и продолжительности жизни членов семьи; 3) обеспечение собственной стабильности (это немаловажная функция, поскольку стабильность института семьи и стабильность общества во многом взаимобусловлены) [2, с. 71].

Изучение семейного состава населения является неотъемлемой частью демографической системы, потому что именно от семьи зависят репродуктивные установки и воспроизводство населения в целом.

Актуальность изучения данной проблемы обусловлена сложившейся тенденцией в России – упрощением структуры и изменением размеров семьи.

Задачи данной работы:

1. Выявление особенностей современного состава домохозяйств в субъектах Южного федерального округа (ЮФО).
2. Анализ и сопоставление показателей брачности и разводимости в субъектах ЮФО.

Демографический подход к проблемам семьи в отечественной науке был основан А.Г. Волковым, который отмечает, что в демографии – «науке о закономерностях воспроизводства населения – семья является объектом изучения как первичная ячейка воспроизводства поколений» [4, с. 12–13].

В российской статистике для изучения распределения населения по домашним хозяйствам за единицу учёта принято домохозяйство, под которым подразумевается группа людей, совместно проживающих в одном жилом помещении и обеспечивающих себя пищей и всем необходимым для жизни, т. е. полностью или частично объединяющих свои средства. Они могут быть связаны родственными связями или не быть родственниками, либо быть и тем, и другими, а также состоять из одного человека.

Проблемами домохозяйственной структуры, её изменения и развития занимались такие исследователи как К.Р. Абанокова, А.Г. Волкова, А.А. Миронова, Л.М. Прокофьева, Е. Щербакова [1, 4, 10, 13].

Главным источником сведений о домохозяйстве являются переписи и микропереписи населения, которые позволяют сделать выводы о сложившейся демографической обстановке.

---

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

Средний размер домохозяйства по результатам переписи населения 2010 г. не достигает как в России, так и в ЮФО и трёх человек, что негативно отражается на воспроизводстве населения в целом (см. табл. 1).

Невысокий средний размер домохозяйства объясняется наличием большого числа домохозяйств, состоящих из одного и двух человек, такие домохозяйства составляют более половины всех частных домохозяйств.

Таблица 1

**Средний размер домохозяйства в России и ЮФО с 2002 по 2015 г. [5, 6]**

Годы переписей		Микроперепись
2002	2010	2015
Средний размер семьи в РФ		
2,7	2,6	2,4
Средний размер семьи в ЮФО		
3,1	2,7	2,4

На основе данных табл. 2, мы можем сделать вывод, что в целом по России преобладают домохозяйства, состоящие из 2 человек, а в ЮФО из 1 человека, что в процентном соотношении составляет 43,6%.

Большое количество одиночек как в ЮФО, так и в России объясняется значительными различиями в продолжительности жизни мужчин и женщин: основная часть одиночек – пожилые женщины, ранее состоявшие в браке, но лишившиеся мужа ввиду его смерти. К причинам сложившейся ситуации также следует отнести нежелание молодых людей вступать в брак, на первый план для них выходят образование и карьерный рост. Кроме того, общественный статус, образование, доходы женщин в современном обществе позволяют им откладывать вступление в брак.

По типу различают семьи простые (нуклеарные) и сложные. Простая семья состоит из одной брачной пары с детьми или без детей, без других родственников или одного из родителей с детьми. Сложная семья может состоять из самых различных комбинаций двух или нескольких супружеских пар и родственников. С течением времени становится все больше нуклеарных семей, тогда как доля сложных (расширенных) семей сокращается [7, с. 72].

На семьи, состоящие из 3 человек, приходится 27,9 % в России и в ЮФО. Как правило, такие семьи состоят из супружеской пары с одним ребенком.

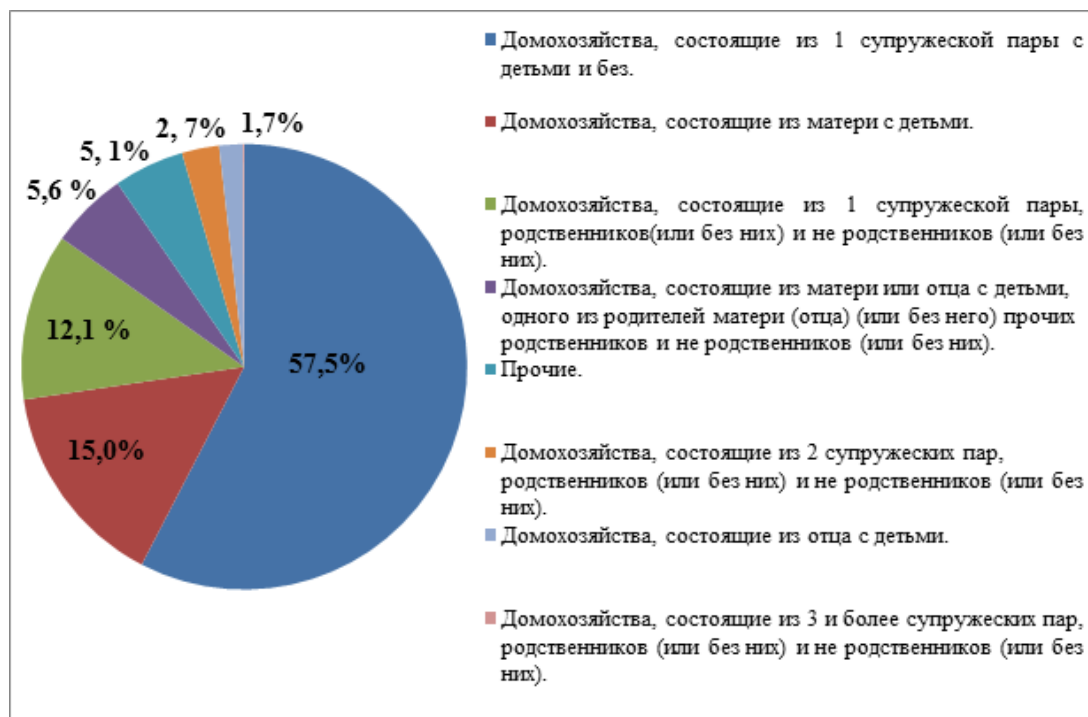
В числе больших семей преобладают сложные семьи из двух и более поколений, нуклеаризации которой препятствует жилищная проблема.

Таблица 2

**Частные домохозяйства по размеру домохозяйства на основе микропереписи 2015 г. [13]**

Все домохозяйства	Доля семей, состоящих из:						Средний размер частного домохозяйства, чел.
	1 чел.	2 чел.	3 чел.	4 чел.	5 чел.	6 чел.	
(РФ)	275935	277106	174246	113444	39729	22192	2,4
городские	189396	190043	122783	74199	22468	10213	2,3
сельские	86539	87063	51463	39245	17261	11979	2,5
ЮФО	24801	24745	15881	10425	3807	1961	2,4
городские	16145	15680	10167	5909	1886	782	2,3
сельские	8656	9065	5714	4516	1921	1179	2,6

В населении ЮФО преобладают домохозяйства, состоящие из одной супружеской пары с детьми и без детей, которые в процентном соотношении составляют 57,5%, на втором месте – домохозяйства, состоящие из матери с детьми – 15% (см. рис.).



**Рис.** Типы домохозяйств в ЮФО на 2015 г. (составлено автором по: [5, 6])

Основные факторы уменьшения размеров семей – сокращение числа детей в семьях, дробление сложных семей на простые (нуклеарные) и, таким образом, упрощение семейной структуры населения.

К числу причин, оказывающих влияние на изменения среднего размера и структуры семьи, следует отнести следующие:

1. Уровень брачности и рождаемости. Чем больше браков, тем выше уровень брачности, тем больше семей и выше доля людей в населении, проживающих в семьях. В связи с тем, что большинство детей рождается в семьях, то чем больше семей, тем при прочих благоприятных условиях семьи имеют больше детей и, соответственно, тем больше сами семьи.

2. Тенденции уровня смертности, особенно детской. Чем ниже смертность взрослых, тем ниже уровень овдовения, тем больше продолжительность жизни в браке, и при желании супругов детей будет больше и, соответственно, будет больше размер семьи.

3. Изменение традиций семейной жизни (простыми и сложными семьями). Развитие общества идет в направлении постепенной ликвидации посреднической функции семьи. Именно поэтому молодежь, едва вступив в брак и создав семью, спешит отделиться от родителей, освободиться от подчинения им. В результате семей становится больше, но размеры их уменьшаются, а структура упрощается.

4. Жилищная обеспеченность. С одной стороны, жилищная недостаточность сдерживает рост брачности и рождаемости, а с другой – удерживает от разводов [9, с. 72].

Таким образом, демографический переход изменил состав и размер домохозяйств, кроме того, эти две важные характеристики находятся в зависимости от таких процессов, как рождаемость, смертность, брачность и разводимость, миграция.

**Брачность** – процесс образования брачных (супружеских) пар в населении; включает вступление в первый и повторные браки. В сочетании с процессами овдовения и разводимости брачность определяет воспроизводство брачной структуры населения [3].

Необходимость статистической оценки брачности и разводимости подтверждается сложившейся демографической обстановкой, а именно распространением повторных браков, сожительства и отказ от официальной регистрации брака.

За период с 1990 по 2017 г. общий коэффициент брачности в ЮФО уменьшился на 2,1 на 1000 человек населения. Лидерскую позицию по числу заключаемых браков среди субъектов на 2017 г. занимает Краснодарский край – 8,0, что на 0,9% больше, чем в целом по РФ (табл. 3).

Таблица 3

Общие коэффициенты брачности на 1000 человек населения [8]

Общие коэффициенты брачности по РФ					
1990	2000	2005	2010	2015	2017
8,9	6,2	7,4	8,5	7,9	7,1
Общие коэффициенты брачности ЮФО					
1990	2000	2005	2010	2015	2017
9,1	6,3	7,0	8,2	7,8	7,0
Республика Адыгея (Адыгея)					
9,0	6,0	6,9	7,9	6,2	5,5
Республика Калмыкия					
9,0	5,6	6,5	7,7	6,5	5,1
Республика Крым					
–	–	–	–	9,2	7,5
Краснодарский край					
9,6	6,5	7,5	8,6	8,4	8,0
Астраханская область					
8,7	6,6	7,7	8,7	7,4	6,6
Волгоградская область					
9,2	6,3	7,0	7,7	7,0	6,5
Ростовская область					
9,1	5,9	7,1	8,0	7,8	7,0
г. Севастополь					
–	–	–	–	11,5	10,0

Снижение общих коэффициентов брачности как в РФ, так и в ЮФО на современном этапе объясняется рядом причин.

Во-первых, соотношение мужчин и женщин в целом по ЮФО. В 2002 г. на 1000 мужчин приходилось 1148 женщин, в 2010 г. – 1155. Половая диспропорция также объясняется более высокой продолжительностью жизни у женщин и участием мужчин в вооруженных конфликтах, войнах, опасных видах деятельности. Значение имеет численность населения, находящегося в бракоспособном возрасте. Он соответствует возрасту вступления в брак – с 18 лет и старше.

Во-вторых, жилищная обеспеченность. При плохих жилищных условиях материальное положение не позволяет приобрести жилье, что является причиной снижения заключения браков.

В-третьих, изменение моральных норм и ценностей – институт брачных отношений претерпевает ряд изменений, увеличивается количество незарегистрированных браков (см. табл. 5 на с. ??). На первый план у молодежи выходят такие ценности, как карьера, профессиональный рост и материальное благополучие.

В-четвертых, экономическая нестабильность, которая выражается в уменьшение средней заработной платы, отношении доходов к прожиточному минимуму и в целом в нехватке материальных средств.

**Разводимость** – процесс распада супружеских пар в поколении вследствие расторжения брака (развода) [3].

При анализе данных по разводимости, представленных в табл. 4, стоит отметить, что среди субъектов ЮФО лидируют Краснодарский край и г. Севастополь, где общие коэффициенты разводимости равны 4,5. В целом, в ЮФО общий коэффициент разводимости с 1990 по 2017 г. незначительно уменьшился, всего лишь на 0,5.

Таблица 4

**Общие коэффициенты разводимости (на 1000 человек) [8]**

Общие коэффициенты разводимости по РФ					
1990	2000	2005	2010	2015	2017
3,8	4,3	4,2	4,5	4,2	4,2
Общие коэффициенты разводимости ЮФО					
1990	2000	2005	2010	2015	2017
4,4	4,0	3,8	4,5	4,4	3,9
Республика Адыгея (Адыгея)					
4,2	4,5	3,5	3,9	3,5	3,6
Республика Калмыкия					
2,6	3,2	3,2	3,7	3,7	2,6
Республика Крым					
–	–	–	–	3,0	3,5
Краснодарский край					
4,7	4,9	4,3	4,5	4,6	4,5
Астраханская область					
3,6	4,5	4,1	5,0	4,3	4,1
Волгоградская область					
4,4	4,8	4,0	4,2	4,1	4,1
Ростовская область					
4,3	4,3	4,2	4,7	4,3	4,3
г. Севастополь					
–	–	–	–	4,0	4,5

Проанализировав распределение населения по состоянию населения в браке, мы можем сделать вывод, что число зарегистрированных браков в 2015 г. по сравнению с 2010 г. заметно уменьшилось (см. табл. 5 на с. 10). Наблюдается тенденция увеличения гражданских браков, «пробных» браков.

Снижение качества жизни, ухудшение здоровья женщин детородного возраста и, как следствие, отсутствие детей, оказывают негативное влияние на семейно-брачную структуру.



К причинам разводимости также следует отнести возраст супругов, который представлен тремя переменными: возраст вступления в брак, возраст в момент развода, разница в возрасте между женами и мужьями. Немаловажную роль играет порядковый номер брака, т. к. установлена повышенная частота разводов в повторных браках.

Таблица 5

**Распределение населения по состоянию в браке в ЮФО**  
**(на 1000 человек населения в возрасте 16 лет и более, указавших состояние в браке) [6, 11]**

Возрастная категория	Годы переписи и микропереписи	На 1000 человек, указавших состояние в браке, приходится лиц:					
		Состоящие в браке	Из них:		Никогда не состоявшие в браке	Разведённых официально	Вдовых
			В зарегистрированном браке	В незарегистрированном браке			
Мужчины и женщины в возрасте 16 лет и более в возрасте, лет	2010	1276	1099	168	164	122	136
	2015	575	508	67	197	80	120

Таким образом, проанализировав брачный состав населения субъектов ЮФО, мы можем выявить следующие тенденции: сокращение числа детей в семьях, дробление сложных семей на простые (нуклеарные) и, как следствие, упрощение семейной структуры населения. Общие коэффициенты брачности и разводимости, их динамика подтверждают процесс трансформации семейно-брачной структуры.

### Литература

1. Абанокова К.Р. Изменения в структуре российских домохозяйств в 1994–2013 гг. (статистический анализ) // Демографическое обозрение: электрон. науч. журнал. 2015. № 2(1). С. 125–127. [Электронный ресурс]. URL: <https://demreview.hse.ru/article/view/1791>. (дата обращения: 20.03.19).
2. Борисов В.А. Демография. 2-е изд. М.: NOTA BENE, 2001.
3. Валентей Д.И. Демографический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1985.
4. Волков А.Г. Семья – объект демографии. М.: Мысль, 1986.
5. Всероссийская перепись населения 2002 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.Perepis 2002.ru> (дата обращения: 23.01.19).
6. Всероссийская перепись населения 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.Perepis 2010.ru> (дата обращения: 11.02.2019).
7. Глушкова В.Г., Симагина Ю.А. Демография. 4-е изд. М.: Кнорус, 2010.
8. Демоскоп Weekly. Справочник статистических показателей. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/pril.php> (дата обращения: 21.02.2019).
9. Лобанова Н.А. Особенности семейного состава населения Волгоградской области (по результатам Всероссийской переписи населения 2010 года) // Электрон. науч.-образ. журнал «Грани познания». 2013. № 3(23). С. 70–73. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1369830679.pdf> (дата обращения: 21.02.2019).
10. Прокофьева Л.М., Миронова А.А. Семья и домохозяйство в России: демографический аспект // Демографическое обозрение: электрон. науч. журнал. 2018. № 5(2). С. 103–121. [Электронный ресурс]. URL: <https://demreview.hse.ru/article/view/7936>. (дата обращения: 20.03.19).
11. Социально-демографический портрет переписи населения 2010 г. М.: ИИЦ «Статистика России», 2012.
12. Социально-демографическое обследование (микроперепись населения) 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/demo/micro-perepis/finish/micro-perepis.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/micro-perepis/finish/micro-perepis.html) (дата обращения: 24.01.2019).
13. Щербакова Е.М. Домохозяйства мира 2017 г. // Демоскоп Weekly. 2018. № 771–772. [Электронный ресурс] URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2018/0771/barometer771.pdf> (дата обращения: 01.03.19).

**EKATERINA GRINKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**CURRENT PECULIARITIES OF FAMILY STRUCTURE OF POPULATION  
IN THE SUBJECTS OF THE SOUTHERN FEDERAL DISTRICT**

*The article deals with the current peculiarities of family structure of the population of the subjects of the Southern Federal district. There is given the analysis of the structure of household, the indicators of nuptiality and divorce rate.*

**Key words:** *family, family structure, family-marital structure, household, nuptiality, divorce rate.*

## Информатика

УДК 004.62

**Т.А. ЕФИМОВА**

(tatiana-234@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ДАННЫХ НА САЙТАХ ИНТЕРНЕТА: ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ТАБЛИЧНЫХ ДАННЫХ В ВИДЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ДЕРЕВА\***

*Проводится анализ понятия визуализации данных на сайтах Интернета. Обосновывается возможность древовидного представления табличных данных образовательного назначения. Раскрывается технология построения интерактивного дерева на основе табличных данных с использованием библиотеки D3.js.*

*Описывается экспериментальная разработка интерактивной древовидной визуализации табличных данных образовательного назначения.*

**Ключевые слова:** визуализация данных, Интернет, веб-разработка, таблица, интерактивное дерево.

В информационном пространстве возрастающую роль играет сеть Интернет. Всемирная сеть состоит из различных интернет-ресурсов, постоянно обновляющих свою информацию, при этом основным контентом сайтов Интернета является текст. Структурированные данные предлагаются пользователям, как правило, в виде таблиц.

Большое количество текста и таблиц вызывает трудности в осмыслении и переработке пользователями нужной им информации, в связи с чем появляется высокая потребность в визуализации предлагаемых данных. Перед разработчиком стоит задача сделать такую визуализацию удобной, практичной и интересной пользователю на веб-ресурсах. Как указывают учёные, востребованность решения данной проблемы должна обеспечить поддержку пользователя в процессе восприятия, понимания и осмысления информации. Решение этой задачи позволит минимизировать усилия по выполнению когнитивных задач в сравнении с текстовым и табличным представлением данных [1].

Различные способы наглядного представления данных связываются с их визуализацией. Визуализация данных – это получение визуального образа, однозначно соответствующего набору данных. При этом визуализация имеет различные типы представления. К ним относятся, например, графические изображения, видео, интерактивные диаграммы и др.

Визуализация помогает пользователю обнаружить особенности и выявить закономерности в больших объемах информации. Так, согласно мнению американского профессора К. Веара, визуализация:

- представляет возможность считывать большие объемы данных;
- позволяет анализировать те свойства объекта, существование которых изначально не предполагалось;
- упрощает считывание и понимание разных планов данных: очевидных, для исследования и мелких, не очевидных;
- облегчает формирование гипотез [2].

Каким образом осуществляется визуализация данных на сайтах Интернета? Главным визуальным компонентом веб-страниц являются графические изображения. Файлы в форматах gif, jpeg и png воспроизводятся самими браузерами без использования встраиваемых модулей. Второй тип визуализации – видео. Особенность видео, как одной из форм визуализации, заключается в том, что пользователь наблюдает процесс смены движения изображения в реальном времени. В качестве видеоконтента на сайтах Интернета могут быть представлены видеоскрайбинг, скринкасты, видеокомиксы и интерактивные видеоролики.

Набирающей популярность и перспективной формой визуализации информации является интерактивная визуализация. Преимущества этого подхода определяются тем, что сейчас всё больше при-

\* Работа выполнена под руководством Сергеева А.Н., доктора педагогических наук, профессора кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ходится работать с визуализацией больших данных (big data) и открытых данных (open data). Интерактивная визуализация, в отличие от статического изображения, идеально подходит для инфографики. Она часто предоставляет пользователю возможности для манипуляции с данными. В качестве примера приведем интерактивную визуализацию международной миграции, представленную на сайте Росстата (рис. 1) [4].

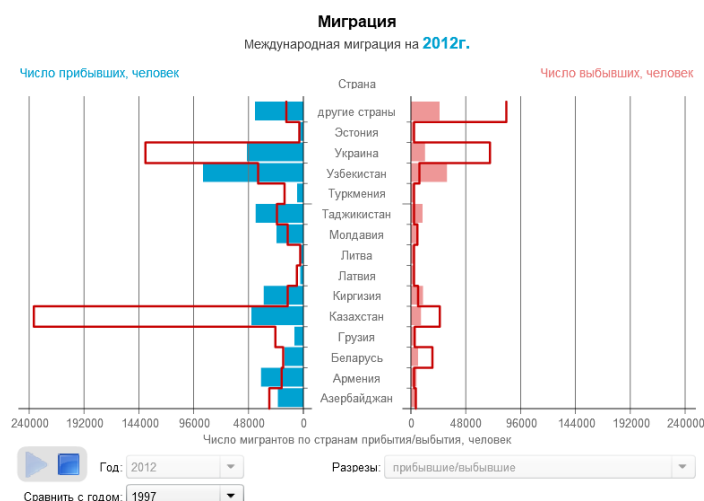


Рис. 1. Пример интерактивной визуализации

Следует отметить, что наряду с общим понятием визуализации данных, представленном нами выше, в литературе и исследованиях используется также и узкоспециальная трактовка. Как правило, в таких случаях рассматриваются специальные наборы данных, представленные не просто текстом, а интерактивной визуализацией. Например, А.Ю. Зиновьев, рассматривая визуализацию многомерных данных, под визуализацией понимает способ представления многомерного распределения данных на двумерной плоскости, при котором качественно отражены основные закономерности, присущие исходному распределению – его кластерная структура, топологические особенности, внутренние зависимости между признаками, информация расположения данных в исходном пространстве [3, с. 56].

Основным способом интерактивного представления визуализированных данных является различного вида диаграммы, которые позволяют выявить и показать закономерности процессов или явлений. В указанном плане И.К. Романова рассматривает четыре современных аспекта разработки подходов визуализации данных [5]:

1. Визуализация для облегчения восприятия данных при их последующем анализе.
2. Изучение возможностей предварительной обработки первичных данных для их последующей визуализации.
3. Разработка алгоритмов и программных кодов для визуализации данных на конкретных средствах вычислительной техники.
4. Выявление функциональных зависимостей данных для их визуализации в одномерных и многомерных системах.

При изучении понятия визуализации данных перед нами стояла цель применить полученные знания на практике в образовательной сфере. Образовательные интернет-сайты, содержащие таблицы, записи и другую информацию, отображают данные преимущественно в традиционном виде (текст и таблицы). Выдвинутая нами гипотеза была связана с тем, что изменение стандартных рамок пред-

ставления данных на образовательных сайтах, применение средств интерактивной визуализации для представления традиционной табличной информации (расписания, рейтинговые ведомости, журналы успеваемости и др.) позволит сделать их более наглядными и привлекательными для пользователей, посещающих такого рода ресурсы.

Создавая собственную веб-разработку в рамках образовательной сферы, мы реализовали проект сайта «Журнал дистанционного класса». В качестве способа визуализации выбрали графическую JavaScript-библиотеку D3.js [6]. Данная библиотека является одной из самых популярных JavaScript-библиотек в сфере визуализации данных. Она оснащена множественными примерами в различных сферах, имеет подробное руководство и собственный сайт.

Изучая библиотеку D3.js и представленные на официальном сайте примеры, мы остановили свой выбор на интерактивной древовидной диаграмме. Внешний вид такой диаграммы можно увидеть на рис. 2. Ее интерактивность заключается в том, что мы можем нажимать на узлы диаграммы, открывая ранее скрытые для нас данные и аналогично закрывать уже изученную информацию. Пользователь тем самым может управлять визуализацией так, как необходимо.

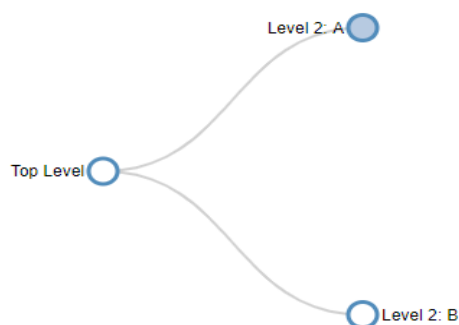


Рис. 2. Интерактивная древовидная диаграмма библиотеки D3.js

Прежде чем визуализировать данные, на нашем сайте была создана отдельная страница «Таблица», которая содержит данные журнала дистанционного класса в виде традиционной таблицы (рис. 3).

ФИО	Страна	Дисциплина	Оценка
Антонио А.	Италия	Информатика	5
Вадим А.	Казахстан	Физика	5
Арина А.	Казахстан	Математика	4
Джулия Б.	Италия	Физика	5
Линас Б.	Литва	Информатика	3
Амелия В.	Польша	Информатика	3
Азамат В.	Узбекистан	Математика	3
Ольга Г.	Россия	Физика	5
Константин Д.	Беларусь	Информатика	3
Валдис Ж.	Латвия	Математика	4
Анна Ж.	Латвия	Физика	5
Андрей И.	Россия	Физика	3
Ян И.	Польша	Информатика	4
Лев К.	Россия	Информатика	5
Лев К.	Россия	Физика	5
Эмилия Л.	Германия	Физика	5
Эмилия Л.	Германия	Информатика	4
Чень Л.	Китай	Информатика	3
Чень Л.	Китай	Математика	3
Джи Л.	Китай	Математика	4
Мажейка Р.	Литва	Физика	5

Рис. 3. Таблица «Журнала дистанционного класса»



Описание такой страницы нами было сделано на динамической основе из исходного массива данных при помощи языков HTML, CSS и JavaScript. Такой подход впоследствии позволил представить эти данные и в виде древовидной диаграммы, для чего нами использовалась библиотека D3.js.

Весь процесс создания страницы журнала дистанционного класса в виде интерактивного дерева можно разделить на три части:

*Первая часть* – это подключение библиотеки D3.js. Для этого библиотеку необходимо скачать с официального сайта и подключить её в HTML- документе. В блоке <head></head> следует разместить фрагмент кода, который подключает библиотеку с официального сайта [6]:

```
<script src="https://d3js.org/d3.v5.js"> </script>.
```

*Вторая часть* – это подготовка табличных данных в древовидном формате для последующей обработки библиотекой. Для этого нами была написана функция, которая на основе исходных табличных данных создает ассоциативный массив, описывающий те же данные в древовидной форме. Фрагмент таблицы и соответствующего этому фрагменту дерева приводится на рис. 4 и 5.

```
▶ 0: (4) ["Антонио А.", "Италия", "Информатика", 5]
▶ 1: (4) ["Вадим А.", "Казахстан", "Физика", 5]
▶ 2: (4) ["Арина А.", "Казахстан", "Математика", 4]
▶ 3: (4) ["Джулия Б.", "Италия", "Физика", 5]
▶ 4: (4) ["Линас Б.", "Литва", "Информатика", 3]
▶ 5: (4) ["Амелия В.", "Польша", "Информатика", 3]
▶ 6: (4) ["Азамат В.", "Узбекистан", "Математика", 3]
▶ 7: (4) ["Ольга Г.", "Россия", "Физика", 5]
▶ 8: (4) ["Константин Д.", "Беларусь", "Информатика", 3]
▶ 9: (4) ["Валдис Ж.", "Латвия", "Математика", 4]
```

Рис. 4. Табличное представление данных

```
▼ {name: "", children: Array(5)}
  ▼ children: Array(5)
    ▶ 0: {name: "Германия", children: Array(1)}
    ▶ 1: {name: "Италия", children: Array(2)}
    ▶ 2: {name: "Беларусь", children: Array(1)}
    ▶ 3: {name: "Китай", children: Array(1)}
    ▼ 4:
      ▼ children: Array(3)
        ▼ 0:
          ▼ children: Array(2)
            ▶ 0: {name: "Информатика", children: Array(1)}
            ▶ 1: {name: "Физика", children: Array(1)}
            name: "Дарья Ч."
          ▶ 1: {name: "Майя Ш.", children: Array(1)}
          ▶ 2: {name: "Вадим Ф.", children: Array(1)}
            name: "Россия"
```

Рис. 5. Древовидное представление таблицы данных

*Третья часть* – это наглядное представление древовидной структуры на самом сайте при помощи библиотеки D3.js. Для этого устанавливаются размер поля и полей диаграммы, формируется объект svg-графики в теле страницы, создается макет дерева, выводятся узлы в соответствии с ассоциативным массивом древовидных данных. В результате этих действий на сайте создается интерактивное дерево, которое наглядно отображает данные журнала дистанционного класса. Внешний вид этого дерева приводится на рис. 6 (см. на с. 16).

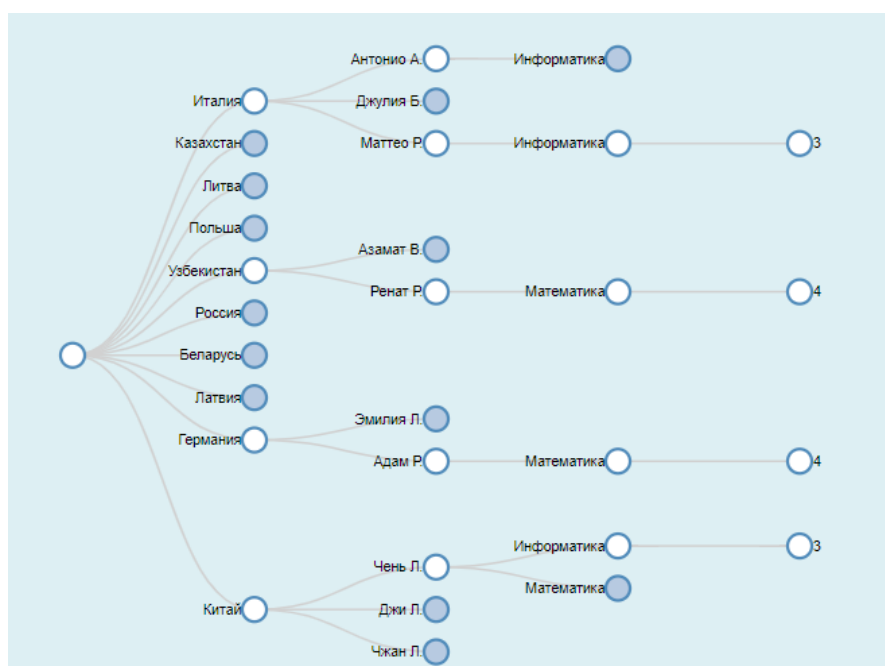


Рис. 6. Интерактивное дерево журнала дистанционного класса

Древовидная диаграмма позволяет пользователям анализировать данные, сопоставлять имеющиеся значения и делать выводы. Данная разработка является интерактивной, т. к. мы можем управлять данными – нажимать на узлы и открывать новую информацию, или, наоборот, закрывать уже изученную информацию. Это позволяет исследовать данные и находить ответы на имеющиеся вопросы.

В качестве наиболее актуальных вопросов для анализа данных дистанционного класса мы выделили следующие:

1. Из какой страны больше учится людей?
2. Кого больше – отличников, хорошистов или троечников?
3. Какие дисциплины даются легче, а какие сложнее для изучения?
4. Какие дисциплины более популярные, а какие менее популярные?
5. Сколько человек выбрало более одной дисциплины?

Необходимо отметить, что для быстрого поиска ответов на данные вопросы требуется построение не одного, а пяти деревьев. Их различие будет заключаться в уровнях следования частей имеющейся информации. Так, для быстрого ответа на первый вопрос можно установить порядок «Страна» – «Фамилия» – «Дисциплина» – «Оценка». В этом случае с каждой страны будут наглядно представлены связи с учащимися, а дальше – дисциплинами и оценками (эта информация уже будет вторичной). Для второго вопроса подойдет порядок «Оценка» – «Фамилия» – «Дисциплина» – «Страна» (по оценкам легко установить количество учеников). Найти ответ на третий вопрос поможет порядок «Дисциплина» – «Оценка» – «Фамилия» – «Страна». Четвертый: «Дисциплина» – «Фамилия» – «Страна» – «Оценка». Пятый: «Фамилия» – «Дисциплина» – «Оценка» – «Страна».

Таким образом, изучив возможности и технологии визуализации информации на сайтах Интернета, мы разработали интерактивную древовидную диаграмму, позволяющую пользователям исследовать данные. Данный тип визуализации был сравнен с обычными табличными данными, которые чаще всего встречаются на сайтах образовательного назначения. В свою очередь, интерактивное дерево выглядит иначе и позволяет понять, что такой тип представления данных более интересен и нагляден для поиска ответов на конкретные поставленные вопросы.

### Литература

1. Афанасьев А.А. Технология визуализации данных как инструмент совершенствования процесса поддержки принятия решений // Инженерный вестник Дона. 2014. № 4-1(31). С. 60.
2. Богданова Е.В., Горожанина Е.И. Визуализация данных 3D: учебное пособие. Самара: ПГУТИ, 2018.
3. Зиновьев А.Ю. Визуализация многомерных данных. Красноярск: КГТУ, 2000.
4. Интерактивные приложения // Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/apps/6ec1b4004a47e110a974abf75a2eeced](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/apps/6ec1b4004a47e110a974abf75a2eeced) (дата обращения: 27.06.2019).
5. Романова И.К. Современные методы визуализации многомерных данных: анализ, классификация, реализация, приложения в технических системах // Наука и Образование МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2016. № 3. С. 133–167.
6. D3.js. Data-Driven Documents [Электронный ресурс]. URL: <https://d3js.org/> (дата обращения: 29.01.2019).

**TATIANA EFIMOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **DATA VISUALIZATION ON WEBSITES: GENERAL NOTIONS AND TECHNOLOGY OF PRESENTING TABULAR DATA IN THE FORM OF INTERACTIVE TREE**

*The article deals with the analysis of the notion of data visualization on websites. There is proved the opportunity of tree representation of tabular data with educational purpose. There is revealed the technology of building an interactive tree based on tabular data with the usage of the library "D3.js". There is described an experimental development of interactive tree representation of tabular data with educational purposes.*

**Key words:** *data visualization, Internet, web development, table, interactive tree.*

## Исторические науки

УДК 94(415).06

**Д.Д. ШУМСКАЯ**

(shumskaya.darya@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **СТАНОВЛЕНИЕ ЯКОБИТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ИРЛАНДИИ В КОНЦЕ XVII В. В ПОЭЗИИ ДЭВИДА О'БРУДАРА\***

*На основании поэзии О'Брудара определяются основные черты ирландского якобитского движения, характеризуется отношение якобитов к Якову II Стюарту. Анализируются особенности отражения событий конца XVII в. в Англии и Ирландии в творчестве поэта.*

Ключевые слова: *якобитское движение, Яков II, Стюарты, Ирландия, Славная революция.*

События последнего десятилетия XVII в. положили начало якобитскому движению как в Ирландии, так и в Великобритании. Целью якобитов было восстановление короля Якова II и его наследников из династии Стюартов на английском престоле. В борьбе за королевскую власть в Ирландии большая часть Ольстера выступила за Вильгельма Оранского, в то время как другая часть страны выступила на стороне Якова II. События конца XVII в. стали главной причиной разделения единой некогда Ирландии на Северную Ирландию, являющейся сейчас административно-политической частью Великобритании, и республику Ирландию. Оно сохраняется и в настоящее время. Борьба сторонников Якова II в Ирландии определила дальнейшую судьбу страны и оказала большое воздействие на развитие взаимоотношений с Англией, которые отличаются сложностью и своеобразием и сегодня. Этим определяется актуальность данной темы.

Изучением якобитской проблематики в Ирландии занимались представители вигско-либеральной (Т.Д. Ингрэм, В.Е. Леки) и национальной (Т.А. Джексон, М. Таннер) школ, а также протестантского направления (К.Д. Миллиган) [2, 9, 10, 11, 15]. Дж.Г. Симмс одним из первых в современной зарубежной историографии заговорил о существовании обладающего своей спецификой якобитского движения не только в Англии и Шотландии, но и в Ирландии. Он отметил отсутствие единства целей внутри якобитского движения [14]. Д.У. Хэйтон в работе «Управление Ирландией: Политика, политические деятели и партии» отмечает, что как вильямиты, так и якобиты боролись за конституционные принципы. Для сторонников Якова II законным казалось «восстановление монархии и католической церкви» [8]. Е. О'Сиарда на широкой источниковой базе доказывает, что якобитизм действительно был основным политическим движением подавляющего большинства ирландских католиков, по крайней мере, до 1740-х годов и что угроза, которую он представлял, оказала глубокое влияние на мировоззрение и поведение правящего протестантского меньшинства [13].

Отечественная историография (Ю.М. Сапрыкин, К.А. Алексеев) рассматривала вооруженное восстание 1689–1691 гг. как часть национально-освободительной борьбы, не взяв во внимание якобитскую проблематику [1, 3]. В современной отечественной историографии, посвященной якобитской проблематике, заслуживает внимания работа К.Н. Станкова «Яков II Стюарт и становление движения якобитов». Автор исследует некоторые аспекты якобитского движения в Ирландии, концентрируя свое внимание на якобитских лагерях в Англии и Шотландии. Автор установлено, что специфической чертой правления Якова II стало особое внимание к «окраинным» владениям. В королевстве Яков стремил-

\* Работа выполнена под руководством Ковалева А.В., кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ся найти поддержку со стороны ирландцев, проводя для этого прокатолические реформы. Основную поддержку королю оказала англо-ирландская знать во главе с Тирконнелом, стремившаяся к политической автономии и возврату конфискованных земель [4, с. 241–268]. Автором также был проанализирован расклад сил и его изменения в ходе военных действий 1689–1691 гг.

Ирландская политическая поэзия конца XVII–XVIII вв., по существу, якобитская поэзия. Ее основные ценности, ее риторика и ключевые идеи могут быть легко идентифицированы как якобитские. Известных поэтов этого периода можно отнести к якобитским поэтам. В исторической ситуации, сложившейся в трех королевствах в конце XVII в., поэт Дэвид О’Брудар встал на сторону ирландских якобитов и поддержал свергнутого короля Якова II Стюарта, скорее из личной верности, чем из национальных убеждений. Таким образом, его взгляды, как и взгляды многих других его соотечественников, заслуживают изучения.

Якобитское движение в Ирландии уходит своими корнями в поддержку династии Стюартов, пришедшей к власти в начале XVII в. Необходимо отметить, что в якобитской традиции Яков I и другие представители династии Стюартов считались менее враждебными к католицизму, чем династия Тюдоров. Подлинное улучшение положения ирландцев связано с правлением Якова II. Он надеялся превратить Ирландию в опору абсолютизма. Католики, составлявшие большую часть населения Ирландии, добились повышения политического статуса и расширения прав. Это способствовало возникновению движения якобитов, что сделало Ирландию единственным королевством, оставшимся на стороне Якова II во время Славной революции, отстранившей от власти Якова II и возведшей на престол Вильгельма III.

В творчестве Дэвида О’Брудара Славная революция, свершившаяся в Англии в 1688 г., интерпретируется следующим образом. Легитимный король Яков II Стюарт был незаконно свергнут с престола и изгнан из своего королевства: «с помощью лжесвидетельства и предательства им удалось отравить короля в изгнание» [17, с. 139]. Автор считает Вильгельма Оранского узурпатором, который ниспроверг законы, права и свободы подданных королевства. Такая трактовка является общепринятой в якобитской традиции. Ирландские якобиты признавали Якова II законным правителем, т. к. «Ирландия никогда не признавала короля, избранного народом, но признает законного наследника трона. Еретическая Англия никогда не станет для нее примером в этом вопросе. Когда законный король Англии умирает, Ирландия немедленно признает его наследника по крови, католика или протестанта, королем Англии и Ирландии, соглашается на это Англия или нет. После казни Карла I, Ирландия признала его старшего сына Карла II своим законным правителем» [5]. Верность Якову II как легитимному, божественно помазанному монарху, лежала в основе якобитской деятельности в Ирландии.

Д. О’Брудар подчеркивает знатное происхождение свергнутого монарха: «государь не низкого происхождения», отмечая, что Яков II являлся потомком Роберта II, основателя династии Стюартов на шотландском королевском престоле [17, с. 139]. Автор упоминает и о связи шотландской королевской династии Стюартов с династией франкских королей Меровингов.

На протяжении XVII в. для населения Ирландии важным оставался религиозный вопрос. Для ирландских якобитов Яков II был не только Стюартом, прямым потомком древних королей, но он также был и монархом-католиком. Воспринимаемый в Англии как угроза протестантской природе государства, в Ирландии Яков II считался спасителем для католического большинства. Это находит свое отражение в творчестве Д. О’Брудара: «Теперь у нас есть король, который на самом деле с нами, который защищает нашу веру. Теперь, после долгих страданий, у нас есть сила, которая спасет нас». Поэт так же называет свергнутого короля «духовным оплотом, который поможет католикам» [Там же].

Переход большей части Ирландии под знамена Якова II обусловлен не только его личными качествами, но и политикой, проводимой им в отношении Ирландии в первые годы своего правления. В 1685–1688 гг. католическое большинство добилось повышения политического статуса и расширения прав. Успешно осуществлялись попытки введения католиков в судебные органы и органы управления, была издана «Декларация веротерпимости», отменившая ограничения по религиозному признаку



для занятия государственных гражданских и военных должностей. Дэвид О'Брудар в своем творчестве обращает внимание на разоружение протестантов вплоть до изъятия личного оружия, которое было необходимо для собственной защиты или для защиты своих домов [7, с. 395–396]. Поэт считает, что «военное время – это неподходящее время для вооружения мужчин, полных злобы, когда многие теперь без оружия, не стоит больше бояться измены с их стороны» [17, с. 119].

Автор положительно оценивает и меры, направленные на реформирование армии. Они заключались в том, что после расформирования квалифицированной протестантской армии до службы были допущены католики. Единственным условием для поступления в армию стала религиозная принадлежность. Якобитский поэт пишет: «Наши люди, без всякого сомнения, овладели оружием, забрав его у той орды, которая угрожала убить нас, наших детей и жен» [Там же, с. 119].

Многие ирландцы связывали правление династии Стюартов с надеждой на восстановление конфискованных земель, избавление от протестантского политического господства и реабилитацию католической церкви. Вера в то, что Стюарты способны улучшить положение католического большинства в стране, была отличительной чертой ирландского якобитизма, которая сохранила свое значение до середины XVIII в. Якобитское движение в Ирландии было тесно связано с конкретными потребностями общества. Дэвид О'Брудар в своем творчестве неоднократно подчеркивал исключительную преданность якобитов своему королю и их веру в то, что он единственный законный наследник трона: «Король творения, создавший сушу и море, сохраните долгую жизнь без страха или невзгод человеку, кто с Вашей помощью творит поразительные дела, Якову, сыну Карла. Этот монарх – это человек благородного происхождения, наша защита и помощь» [17, с. 139].

Согласно традиционным ирландским представлениям о правлении, справедливого и добродетельного царствования, «процветания земли, урожая, зверей и людей», зависящих от короля, можно было достичь только в том случае, если монарх является законным правителем Ирландии [12]. Соответственно, Вильгельм Оранский, которого ирландцы не признавали законным правителем, не принес ничего, кроме нужды и разорения стране и ее народу. Д. О'Брудар пишет о том, что после свержения Якова II, страну «охватили кровопролитные бои» и «нужно освободить эту землю от крепких пут смерти» [17, с. 153]. Другой якобитский поэт Эйган О'Рэйли в одной из своих мрачных элегий изображает Ирландию без ее законного короля пустынной землей: «Земля, испытывающая тоску по храбрым воинам. Земля, всегда оплакивающая своих детей, вдова, несчастная, израненная, рыдающая. Ее руки сжаты и связаны. Ее листья истлели, ее ветви бессильны, а воды были высушены небесными морозами» [18, с. 8].

Как и другие ирландские якобитские поэты, Дэвид О'Брудар восхвалял любого, кто был готов защищать якобитское дело. Автор положительно оценивает лорда-наместника в Ирландии Ричарда Талбота, герцога Тирконнела, называя его «заслуживающим доверия, успешным и энергичным командиром» [17, с. 135]. С его именем связана осада Лондондерри – военное столкновение, продолжавшееся с апреля по июль 1689 г. На протяжении четырех месяцев якобитская армия осаждала Лондондерри, центр вильямитского сопротивления. Благодаря помощи со стороны Англии вильямитам удалось удержать город [5].

Сражению посвящено стихотворение «В год шторма», написанное в 1689 г. Автор отмечает недостаточную подготовленность осаждающей армии и нехватку оружия для осады. Якобитские источники личного происхождения подтверждают, что главными проблемами осаждающих было отсутствие оборудования – особенно осадных орудий, а также плохо обученная и недисциплинированная армия, несогласованное командование. Поэт выражает надежду на то, что в дальнейшем военные лидеры будут совершать меньше ошибок, и якобитской армии удастся сломить вильямитское сопротивление [17, с. 121]. В целом такой взгляд отражает ситуацию в якобитском лагере, сложившуюся к концу 1689 г. Николас Планкетт, ирландский адвокат, отмечал положительный настрой якобитов: «к зиме 1689 года и король, и его сторонники в Ирландии были достаточно веселы и полны решимости» [6, с. 130].

В 1690 г. ситуация осложняется поражением в битве на реке Бойн и последующим отъездом Якова II. Это вызвало неоднозначную реакцию у ирландских якобитов, встал вопрос о продолжении борьбы с вильямитской армией. В это время Д. О'Брудар в своем творчестве уделяет большое внимание якобитскому командиру, выступавшему за продолжение войны, Патрику Сарсфилду. Поэт называет его «вождем, способным поднять страну на бой, поражающим разрушительным ударом даже самого крепкого воина» [17, с. 153].

В стихотворении «Триумф Патрика Сарсфилда» автор дает свою оценку характера якобитского лидера: «силой своей руки он поражает врага в опасной схватке», «доля его успеха заключается в том, что те, с кем он яростно сражается, не смогут предсказать его тактику, даже будь они мудрыми провидцами» [Там же, с. 157]. Якобитские войска отступили в Лимерик после поражения в битве при Бойне. Вильямитские войска под командованием Вильгельма III пытались взять город штурмом в августе – сентябре 1690 г., но попытка окончилась неудачей. Армия вильямитов была вынуждена отступить. Поэт так описывает успехи якобитской армии при первой осаде Лимерика: «Чтобы погубить Лимерик, на него обрушился отряд ненасытных людей, вещей, подобных этим никогда не видела страна. Утром холмы были усеяны мертвыми телами, чьи доспехи были разорваны сильной рукой» [Там же]. Автор называет Сарсфилда тем человеком, который способен довести борьбу якобитов до победного конца. Таким способом Д. О'Брудар прославляет Патрика Сарсфилда и выражает свою поддержку «партии войны». Не случайно это произведение было создано непосредственно после раскола в ирландском якобитском лагере.

В течение зимы 1690–1691 гг. Сарсфилд поддерживал моральный дух ирландских якобитов. Якобитский лагерь, активно выступавший за продолжение войны, добился военной помощи со стороны Франции. В 1691 г. в королевство прибыли французские войска, которые возглавил маркиз де Сен-Рут. Д. О'Брудар отразил это событие в своем творчестве. Он выражает надежду на то, что войска Патрика Сарсфилда при содействии французских сил смогут одержать победу.

Однако, как известно, кампания завершилась капитуляцией армии якобитов и переговорами о мире. Элегия «От земли, которой я принадлежу» была написана Дэвидом О'Брударом после заключения Лимерикского мирного соглашения 3 октября 1691 г. По условиям договора ирландские солдаты могли отправиться на военную службу во Францию. Несколько тысяч человек последовало за якобитским командиром Сарсфилдом. Они сформировали ядро знаменитых ирландских полков, отличившихся во французской службе в течение XVIII в. Отправление ирландских солдат во Францию началось две недели спустя. Автор одобряет действия Патрика Сарсфилда и его последователей, отказавшихся остаться в королевстве и присягнуть на верность «узурпатору» Вильгельму III [17, с. 159].

В следующем произведении О'Брудар критикует солдат, которые отказались отправиться со своим командиром во Францию. Он обвиняет их в беспутном поведении во время войны и в неблагодарности по отношению к якобитскому лидеру: «праздность, которой они предавались в ушедшие дни, никогда не сотрется из памяти», «горе тому, кто не хочет вовремя уйти из мучительного плена» [Там же, с. 163]. Автор отмечает, что ирландские якобиты, оставшиеся в стране, предали своих лидеров, согласившись принести клятву верности Вильгельму и Марии.

В элегии под названием «Мое сердце разбито» Д. О'Брудар подводит некоторые итоги событий XVII в. и в том числе выражает свое мнение о начальном этапе якобитского движения в Ирландии. Он оценивает события 1689–1691 годов как неудачную попытку «избавления людей от гнусного гнета с помощью блестящего меча и сильной руки» [Там же, с. 195]. Несмотря на то, что Яков II вернулся во Францию после унижительного отступления в битве при Бойне в 1690 г., он не был предан забвению в творчестве О'Брудара и других якобитских поэтов. Автор снова выражает свою верность свергнутому монарху, называет его «единственной опорой и поддержкой» для ирландских якобитов [Там же, с. 195]. Так, Яков II Стюарт занял четко определенное место в ирландской якобитской традиции – законный монарх, который был изгнан из своего королевства, но ему было суждено вернуться в Англию и возратить себе престол.

Таким образом, Дэвид О'Брудар в своем творчестве делает акцент на представлении о Якове II как о законном наследнике престола, которое было характерно для якобитского движения в Ирландии и в других королевствах в конце XVII в. Он подчеркивает важность религиозного аспекта в ирландском якобитском движении. В изображении событий конца XVII в. автор концентрирует внимание на деятельности якобитских лидеров и успехах якобитской армии в Ирландии. Творчество Д. О'Брудара отражает ключевые идеи ирландского якобитского движения и позволяет проанализировать его развитие в конце XVII в.

### Литература

1. Алексеев К.А. Ирландское восстание конца XVII века // Вопросы истории. 2004. № 11. С. 29–42.
2. Джексон Т.А. Борьба Ирландии за независимость. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1949.
3. Сапрыкин Ю.М. Английское завоевание Ирландии (XII–XVII вв.). М.: Высшая школа, 1982.
4. Станков К.Н. Король Яков II Стюарт и становление движения якобитов. 1685–1701. СПб: Алетейя, 2015.
5. A Jacobite narrative of the war in Ireland. Shannon, 1971. [Электронный ресурс]. URL: <https://celt.ucc.ie/published/E703001-001.html1241> (дата обращения: 08.12.2018).
6. Boulger D.C. The Battle of the Boyne together with an Account Based on French and Other Unpublished Records of the War in Ireland (1688-1691) and of the Formation of the Irish Brigade in the Service of France. L., 1911.
7. Calendar of the Manuscripts of the Marquess of Ormonde. K. P. Preserved at Kilkenny Castle. New Series: in 8 vols. L.: His Majesty's Stationary Office, 1902–1920. Vol. 8. 1920.
8. Hayton D.W. Ruling Ireland, 1685–1742. Politics, Politicians and Parties. Woodbridge, 2004.
9. Ingram T.D. Two Chapters of Irish History: the Irish Parliament of James II; the Alleged Violation of the Treaty of Limerick. London, New York, Macmillan, 1888.
10. Lecky W.E.Y. A History of England in the Eighteenth Century: in 8 vol. N.Y.: D. Appleton and company, 1887. Vol. 2.
11. Milligan C.D. History of Siege of Londonderry, 1689. Belfast, 1951.
12. O'Buachalla B. Irish Jacobite Poetry. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.jstor.org/stable/29735642?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/29735642?seq=1#page_scan_tab_contents) (дата обращения: 14.12.2018).
13. O'Ciardha E. Ireland and Jacobite Cause, 1685-1766: A Fatal Attachment. Dublin: Four Courts Press, 2002.
14. Simms J.G. War and Politics in Ireland, 1649–1730. L.; Ronceverte: Hambledon Press, 1986.
15. Tanner M. Ireland's Holy Wars: The Struggle for a National's Soul, 1500–2000. L.: Yale University Press.
16. The Earl of Clarendon to the Earl of Rochester // The correspondence of Henry Hyde, Earl of Clarendon, and his brother Laurence Hyde, Earl of Rochester. L.: H. Colburn, 1828. P. 430–436.
17. The poems of David O'Bruadair. Part III. L., 1917.
18. The poems of Egan O'Rahilly. L., 1911. Vol. 3.

**DARIA SHUMSKAYA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **DEVELOPMENT OF JACOBITE MOVEMENT IN IRELAND AT THE END OF THE XVII CENTURY IN DAVID O'BRUADAIR POETRY**

*There are defined the basic features of the Irish jacobite movement and characterized jacobites' attitude towards James II on the basis of David O'Bruadair poetry. There are analyzed the peculiarities of the reflection of the events at the end of the XVII century in England and Ireland In poet's works.*

**Key words:** *jacobite movement, James II, Stewards, Ireland, Glorious Revolution.*

## Лингвистика

УДК 81

**К.А. КОЛЕСНИЧЕНКО**

(kskolesnichenko@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### КОНЦЕПТЫ ДИСКУРСА СТРАХА В НОВОСТНОМ ТЕКСТЕ\*

*Статья посвящена анализу языковой реализации концептов, составляющих концептуальное пространство дискурса страха применительно к материалу новостных текстов. На основе анализа понятийной составляющей концептов сделан вывод о ядерном элементе конструирования дискурса страха. Даны примеры языковой репрезентации взаимодействующих концептов (страх, смерть, враг и неизвестность).*

Ключевые слова: концепт, новостной текст, дискурс, страх, номинация, синонимия.

Стремительное развитие информационных технологий позволяет средствам массовой информации оказывать всё большее влияние на мировосприятие получателей информации. Зачастую первое действие, которое человек совершает с утра, заключается в ознакомлении с последними событиями и происшествиями в мире.

Новостные сообщения распространяются так часто и стремительно, что у нас обычно не хватает времени на анализ получаемой информации.

Под *новостным текстом* в настоящей работе понимается *базовый текст массовой информации, реализующий информативную функцию и характеризующийся устойчивым сочетанием признаков текста и компонентов его содержания* [3, с. 60].

Несмотря на то, что функция новостного текста – *информативная*, Т.Г. Добросклонская отмечает, что новости играют значимую роль в формировании культурно-идеологического контекста за счёт наличия «особой тональности», отражающей систему ценностей адресанта новостного сообщения [3]. Данное утверждение вступает в противоречие с тезисом об обязательной объективности и непредвзятости в освещении событий и выявляет основную проблему современной новостной журналистики, заключающуюся в сложности разграничения информации и оценки.

При этом необходимо отметить, что некоторыми исследователями (в частности, Т.Г. Добросклонской) в качестве разновидности новостного текста выделяется текст *информационно-аналитический*, под которым понимается *расширенный вариант новостного текста, отличающийся наличием аналитической части*. Таким образом, в данном варианте наличие оценки и мнения является обязательным, но не основным компонентом, а разграничение информационной и аналитической частей является признаком «качественной журналистики» [Там же, с. 60–64].

Тем не менее, зачастую бывает сложно определить функциональную принадлежность новостного текста, поскольку субъективный компонент может органично вплестаться в канву текста, становясь его неотъемлемым элементом, что более не позволяет его рассматривать как информационный и объективный текст и даёт возможность считать его текстом с элементом суггестии, т. е. *суггестивным текстом*.

Под *суггестивностью* понимается *подача информации, воспринимаемая без критической оценки, и оказывающая влияние на течение нервно-психических процессов* [8, с. 205].

В настоящей работе понятие новостного текста будет использовано в своём широком значении в связи с отсутствием строгих критериев разграничения новостного и информационно-аналитического текстов.

\* Работа выполнена под руководством Панченко Н.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Одним из частотных суггестивных компонентов в условиях современной жизни является эмоция страха, которая находит своё отражение в новостных текстах, что позволяет считать их одной из жанровых форм дискурса страха.

Под *дискурсом страха* мы понимаем разновидность прагматического дискурса, представляющего собой оказание определенного воздействия коммуникантов друг на друга с помощью эмоции страха. Дискурс страха предполагает использование определенных стратегий и тактик, стимулирующих эмоцию страха у адресата помимо его желания и вступая в противоречие с его интересами [6, с. 55].

Таким образом, целью предлагаемого исследования является изучение концептологического поля дискурса страха, задачами – анализ языковых средств экспликации содержания концептов и их классификация.

В результате проведенного исследования (более 500 новостных текстов из таких изданий, как «Известия», «Российская газета», «Свободная пресса», «Вести.ру», «РИА Новости», «RussiaToday», «Независимая газета» и др.) удалось выявить несколько групп приёмов, использующихся в новостных текстах для внедрения страха. Одной из групп является прямая апелляция к концептам.

При исследовании концептов мы опираемся на теоретические основания Волгоградской лингвоконцептологической школы и под *концептом* понимаем *ментальное образование, представляющее собой хранящийся в памяти человека значимый осознаваемый и типизируемый фрагмент опыта* [5, с. 7].

При анализе новостных текстов было обнаружено взаимодействие таких концептов, как *страх*, *смерть*, *враг* и *неизвестность*. Обращение к материалу лексикографических изданий обнаруживает следующие дефиниции номинаций концептов:

1. *Страх* – очень сильный испуг, сильная боязнь [7, с. 772]; *страсть*, *боязнь*, *робость*, *сильное опасение*, *тревожное состояние души от испуга*, *от грозящего или воображаемого бедствия* [2, с. 335].

2. *Смерть* – прекращение жизнедеятельности организма [7, с. 735]; *конец земной жизни*, *кончина*, *разлучение души с телом* [2, с. 235].

Концепты *страх* и *смерть* сближаются по образному компоненту содержания, что проявляется в таких устойчивых выражениях, как *страх смерти*, *смерть по грехам страшна* [Там же, с. 335], *страхов много, а смерть одна*, *смертный страх* [Там же, с. 235–236], *в смертном страхе* [9, с. 734], а также по возможности синонимической замены ‘страх’ на ‘смерть’ в функции наречия при употреблении в значении «очень много» (*страх/смерть как много ч-л*).

3. *Враг* – человек, который находится в состоянии вражды с кем-нибудь, противник [2, с. 322].

Связь концептов *страх* и *враг* менее выражена, но обнаруживается в следующих толкованиях: *страх* – (перен.) кто-либо, что-либо, представляющее угрозу; *враг* – то, что приносит зло, вред [4, с. 835].

4. *Неизвестность* – отсутствие сведений [5, с. 406]. Концепт неизвестности является наименее эмоциогенным, но тем не менее обнаруживает связь со страхом, отражаемую, например, выражением *пугает неизвестность* [7, с. 631].

Таким образом, можно сделать вывод о сближении рассматриваемых концептов на основе компонента ‘страх’, что делает данный концепт доминантой анализируемого концептуального поля.

Прямая апелляция к концептам наиболее явно проявляется в эксплицитной номинации. Рассмотрим апелляцию к страху:

«...НАТО – альянс, который в свое время и создавался для **устрашения** Москвы...» (Тасс, 15.03.18).

«Тем временем предположения о смерти Скрипалей на этом фоне кажутся все более реалистичными. **Страшные** догадки озвучили неоднократно и родственники, и пользователи Сети» (Утро.ру, 19.10.18).



Включение в текст различных компонентов словообразовательной парадигмы лексической единицы '*страх*' является наиболее частотным способом обращения к концепту. Кроме этого, можно отметить использование синонимов разной степени интенсивности:

*«Напомним, российско-израильские отношения обострились после трагедии с самолетом Ил-20 в Сирии. <...> Местные СМИ тут же окрестили происходящее “кошмаром”, а официальные лица разразились угрозами» (Утро.ру, 07.10.18).*

Особенно интересными с точки зрения анализа являются тексты, в которых обращение к синонимам происходит несколько раз, но с каждым последующим случаем выбирается слово с более слабой стилистической окраской:

*«Низко пролетевший над Воронежем самолет привел в ужас туристов. <...> Воздушное судно напугало взрослых и детей. <...> 18 октября над Воронежем, по словам очевидцев, довольно низко пролетел самолет, что не на шутку перепугало людей. <...> Произошел достаточно неприятный инцидент» (Блокнот, 19.10.18).*

Рассмотрим средства апелляции к концепту '*враг*'.

В данном случае также наиболее явным способом является прямая номинация или синонимические замены:

*«Формула отравляющего вещества? Какая такая формула, как можно делиться какими-то подробностями дела с объявленным врагом – что можно противопоставить такой нездоровой логике?» (Известия, 15.03.18).*

*«Чтобы сохранить военное превосходство в этом многополярном мире, мы должны думать, маневрировать, заводить партнёров и внедрять инновации лучше, чем наши противники» (Тасс, 21.03.18).*

Также встречаются описательные конструкции, использование которых объясняется необходимостью выразить отношение косвенно:

*«Авторами заговорщических постановок (массовых расстрелов – прим. автора) называются либералы <...>, желающие разрушить традиционные американские ценности (право на свободное ношение оружия) и отдать Америку на растерзание мигрантов» (РИА Новости, 20.10.18).*

При обращении к концепту *смерть* однословной номинации оказывается недостаточно, в силу чего чаще встречаются усилительные конструкции:

*«Восемь американских военнослужащих погибли в марте в Ираке и Сирии, и этот месяц стал “самым смертоносным” для Пентагона за все время проведения военной операции против радикальной группировки “Исламское государство” (ИГ\*) в этих арабских странах» (News-Front, 01.04.18).*

В случае с данным концептом следует отметить, что в силу частой воспроизводимости, большого количества новостей на тему смерти, прямая номинация или эмоционально неокрашенная синонимия отклика у публики не вызывает, что свидетельствует о снижении восприимчивости к негативной информации и указывает на потерю такими словами изначальной эмоциональной нагрузки:

*«Супруги из России погибли после падения арендованной ими машины с обрыва высотой 30 метров» (Газета.ру, 20.10.18).*

*«Европейский союз выразил обеспокоенность в связи со смертью саудовского журналиста Джамала Хашуджи, отметив “шокирующее нарушение Венской конвенции о консульских сношениях 1963 года”» (RT, 20.10.18).*

Далее рассмотрим обращения к концепту *неизвестность*:

*«МИД Таджикистана не располагает информацией о возможной концентрации членов террористической группировки “Исламское государство” (ИГ, запрещена в РФ) на приграничной территории Афганистана» (Тасс, 29.01.19).*

*«Для каких целей используется Мото, никто не знает. Неизвестен и создатель бота» (Росбалт, 07.08.18).*

Само по себе указание на отсутствие каких-либо сведений не несёт негатива, но вступает в противоречие с целью новости как источника информации. Из данного тезиса вытекает противоречие и, следовательно, появляется вопрос о необходимости и целесообразности предоставления данной информации. В данном случае можно говорить о воздействии, опирающемся на прототипический сценарий страха, в основе которого лежит оценка ситуации как нежелательной, неконтролируемой и опасной [1, с. 368].

Таким образом, можно сделать вывод о значительной роли номинации и синонимии при обращении к концептам *страх*, *смерть*, *враг* и *неизвестность*, что объясняется простотой в использовании при создании текста, а также доступностью последующего понимания наиболее широкой аудиторией.

Концепты '*смерть*', '*враг*' и '*неизвестность*' включаются в концептуальное пространство страха, в массмедийном пространстве взаимодействуют как элементы одной системы, в которой '*страх*' является доминирующим элементом, включающим в себя элементы '*смерть*', '*враг*', '*неизвестность*'. Концепты находятся в отношениях включения и пересечения. При этом необходимо отметить, что сфера новостной журналистики очень подвижна и напрямую зависит от множества факторов (события в мире, государственная политика, обстановка в стране и др.), в связи с чем «распределение сил» концептов также может изменяться.

### Литература

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2: Интегральное описание и системная лексикография. М.: Восточная литература, 1995.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рипол классик, 2006.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта: Наука, 2008.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Русский язык, 2000.
5. Карасик В.И., Красавский Н.А., Слышкин Г.Г. Лингвоконцептология. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2014.
6. Колесниченко К.А. Дискурс страха: к определению понятия // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.1). С. 53–56. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1529492955.pdf> (дата обращения: 15.02.2019).
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М.: А ТЕМП, 2006.
8. Свядощ А.М. Неврозы. Руководство для врачей. 4-е изд. СПб.: Питер паблишинг, 1997.
9. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Альта-Принт, 2005.

**KSENIYA KOLESNICHENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### CONCEPTS OF FEAR DISCOURSE IN NEWS TEXT

*The article deals with the analysis of language realization of the concepts, building the conceptual space of fear discourse in the context of the material from news texts. There is given the conclusion of basic element of making fear discourse based on the analysis of conceptual element of the concepts. There are given the examples of language representation of cooperating concepts (fear, death, enemy and unfamiliarity).*

**Key words:** *concept, news material, discourse, fear, nomination, synonymy.*

УДК 811.11-112

**А.А. ЛЯБЧУК**

(*anastasia\_ml@inbox.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**ПОХВАЛА И КОМПЛИМЕНТ В ПОРТРЕТНОМ ИНТЕРВЬЮ: НЕКОТОРЫЕ  
ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ АДРЕСАТА  
(на материале немецкого языка)\***

*Рассматриваются эмоционально настраивающие тактики комплимента и похвалы с точки зрения особенностей реакции адресата, а также функций, выполняемых ими в портретных интервью, отобранных из немецких средств массовой информации.*

*Ключевые слова: портретное интервью, эмоционально настраивающие тактики, комплимент, похвала, функции похвалы и комплимента, виды коммуникативного поведения адресата.*

Современное общество невозможно представить без коммуникации, которая сопровождает каждого члена социума в повседневной жизни. В процессе речевой коммуникации при взаимодействии двух или более лиц применяются различные приёмы воздействия на эмоциональное состояние собеседника. Не является исключением и интервью-портрет, или портретное интервью, в котором ведущая роль принадлежит журналисту, активно использующему речевые тактики с целью манипуляции интервьюируемым [4]. Среди них выделяют как негативные (например, тактика осуждения [5]), так и положительные тактики. К последним относятся, в частности, эмоционально настраивающие тактики комплимента и похвалы.

Речевые тактики и коммуникативное поведение интервьюера и интервьюируемого лица неоднократно становились предметом исследования отечественных и зарубежных лингвистов (Е.Ю. Абрамовой, П. Браун, Е.Ю. Виноградовой, Н.Н. Горяиновой, Т.И. Колокольцевой, С. Левинсона, К.А. Поповой и др.) [1, 2, 3, 4, 5, 6], однако было бы ошибочным утверждать, что настоящая тема получила исчерпывающее освещение на материале немецкого языка.

В настоящей статье будут проанализированы функции эмоционально настраивающих тактик и их различия, а также виды коммуникативного поведения адресата как реакция на комплимент и похвалу. Материалом исследования послужили портретные интервью из следующих источников: Neue Osnabrücker Zeitung ([www.noz.de](http://www.noz.de)), Planet Interview ([www.planet-interview.de](http://www.planet-interview.de)), Online Focus ([www.focus.de](http://www.focus.de)), Zeit Online ([www.zeit.de](http://www.zeit.de)), Spiegel Online ([www.spiegel.de](http://www.spiegel.de)), Der Tagesspiegel ([www.tagesspiegel.de](http://www.tagesspiegel.de)). В качестве ключевых определений в рамках изучаемой темы приняты следующие: комплимент – это особая форма похвалы, выражение одобрения, уважения, признания или восхищения; позитивно оценочные, приятные слова, лестный отзыв; похвала – высказывание, в котором говорящий выражает положительную оценку поступка (поведения) адресата, рассчитывая вызвать его позитивную эмоциональную реакцию.

Обратимся к рассмотрению функций, которые выполняют эмоционально настраивающие тактики похвалы и комплимента, и выявим различия между ними. Так, комплименту присущ ряд следующих основополагающих функций:

1) функция установления контакта, являющаяся одной из основных, выполняемых комплиментом в портретном интервью. Данная функция реализуется в ситуации настраивания собеседника на общение, когда интервьюер открывает диалог, завязывает беседу. Отличительным признаком комплимента в начале интервью является наличие элемента шутливости, иронии. На данном этапе интервью

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

считается уместным проявление чувства юмора интервьюера, которое способствует снятию возможного напряжения и сближению между собеседниками;

2) функция поддержания беседы, играющая важную роль в интервью-портрете. Задача журналиста – не только установить контакт, но и расположить к себе собеседника. Данная функция может быть реализована с помощью использования косвенного комплимента в вопросе или побуждении, а также в результате применения такого вида комплимента, как «антикомплимент самому себе»;

3) функция гармонизации общения, связанная с тем, что одной из основных задач журналиста в рамках интервью-портрета является создание и поддержание положительного имиджа адресата. В данной функции комплимент проявляет себя как способ выстраивания эффективной межличностной коммуникации, помогающий разрядить обстановку, создать дружескую, благожелательную атмосферу. Выражая свою положительную оценку в адрес интервьюируемого с помощью комплимента, журналист повышает его самооценку, а также вызывает симпатию по отношению к себе, т. к. адресат, испытывая позитивные эмоции, переносит их на автора комплимента.

Как и комплимент, похвала в интервью-портрете выполняет ряд важных функций:

1) информативную функцию, суть которой заключается в следующем: тактика похвалы используется журналистом, как это ни парадоксально, не для выражения похвалы как таковой. Используя тактику похвалы, интервьюер стремится проинформировать публику о достижениях, поступках, эпизодах жизни интервьюируемого, которые заслуживают положительной оценки, одобрения и общественного признания. Опытный журналист всегда располагает необходимыми данными о жизни героя, что и становится предпосылкой использования им тактики похвалы. Создать положительный образ интервьюируемого и удержать его в восприятии аудитории может, как правило, только хорошо подготовленный интервьюер, владеющий полной информацией;

2) «ликоповышающую» функцию [6, с. 311–317]: похвала рассматривается западными лингвистами как «ликоповышающий» оценочный речевой акт, выражающий объективную положительную оценку, признание и одобрение, целью которого является поддержание «лица» адресата, его самоуважения, уверенности в себе и др.

Похвала осуществляется объективно, т. е. предполагает искреннюю характеристику, без преувеличения достоинств героя. Журналист при этом основывается на своих знаниях, почерпнутых из достоверных источников информации. Тактика похвалы влияет не только на эмоциональное, но и на психологическое состояние адресата. Посредством использования похвалы интервьюер напоминает о достоинствах и достижениях интервьюируемого, раскрывая его личность в позитивном ракурсе, демонстрирует наиболее яркие и запоминающиеся эпизоды его жизни, делая последние достоянием публики.

Несмотря на то, что мы рассматриваем комплимент и похвалу как эмоционально настраивающие тактики, выражающие положительную оценку жизни и личности собеседника в портретном интервью и имеющие схожую коммуникативную цель, между ними можно проследить существенные различия. Так, исследуемые тактики отличаются друг от друга функционально. Целью похвалы является собственно положительная оценка, которая для комплимента выступает скорее способом выражения расположения к адресату, демонстрацией добрых намерений. В случае с использованием тактики похвалы показателем успеха является принятие этой похвалы, неудачи – её отклонение собеседником. С комплиментом же собеседник может быть не согласен, но это не означает неуспеха в использовании данной тактики.

Комплимент и похвала различаются также в плане языкового выражения. В портретном интервью они могут выражаться как косвенно, так и прямо. Комплименты и похвала выражаются с помощью оценочных прилагательных и существительных со специфической коннотацией, а также их сочетаний, а также метафор, сравнений и др. План языкового выражения тактик определяется функцией, которую высказывание, содержащее комплимент или похвалу, выполняет в интервью. Приведём примеры выражения комплимента и похвалы с помощью различных языковых средств:



– выполняя функцию установления контакта, комплимент может выражаться в форме шутливо-иронического высказывания: *“Frau Hobmeier, ich bin ein wenig befangen, weil ich mich mit einer Sexbombe unterhalte”* [16];

– выполняя функцию поддержания беседы, интервьюер употребляет преимущественно комплимент в форме вопроса с семантическим наполнением: *“Du arbeitest nebenbei als Redaktionsassistent beim NDR. Wirst du in der Redaktion nicht schon ein wenig behandelt wie ein echter Star?”* [9]; возможно также использование побудительного предложения: *“Erzählen Sie einem kinderlosen Interviewer doch mal, wie es ist, fünffacher Vater zu sein”* [7];

– похвала в большинстве случаев выражается косвенно и вытекает из смысла всего предложения (чаще всего носящего характер утверждения): *“Sie sind 1996 mit der DFB-Elf Europameister geworden. Wie würden Sie das Team von damals charakterisieren?”* [11]; выполняя «ликоповышающую» функцию, похвала выражается в форме похвалы-характеристики, журналист перечисляет заслуги героя, выражает своё позитивное отношение к его достижениям.

Эмоционально настраивающие тактики комплимента и похвалы отличаются также своей информативностью [3, с. 16]. Высказывание, содержащее похвалу, соотнесено с реальностью, конкретно и основано на фактах. Таким образом, осуществляя тактику похвалы, журналист называет реальные события и поступки из жизни некоей личности, делая на них акцент. Высказывание, содержащее комплимент, обладает более низкой степенью фактуальности. Используя тактику комплимента, журналист следует этикетным нормам и выражает скорее свою симпатию по отношению к собеседнику и положительный настрой. Содержание комплимента может при этом не соответствовать реальным характеристикам личности и ее биографическим данным.

Далее обратимся к классификации возможных реакций адресата в ответ на комплимент и похвалу. Так, выделяются следующие реакции адресата на комплимент [1]:

– отказ от общения: к данному типу реакции можно отнести негативное восприятие комплимента, не являющееся, однако, частотным: *“– Wenn man Sie als Show-Dino bezeichnet, empfinden Sie das als Kompliment oder als Beleidigung? – Och, das ist ein hübsches Wort. Aber es trifft insofern nicht zu, als Dinosaurier ausgestorben sind”* [10]. В приведенном примере не прослеживается категорического отказа интервьюируемого от общения с журналистом, однако очевиден тот факт, что сравнение с динозавром воспринимается адресатом как двусмысленное (с одной стороны, делается акцент на его многолетней успешной карьере в шоу-бизнесе, с другой – отсылка к вымершим животным является намеком на преклонный возраст собеседника). Интервьюируемый переводит комплимент в шутку, однако дает понять, что не принимает его;

– «синдром самозванца»: понимается как страх человека перед собственными успехами, демонстрация неверия в них. С одной стороны, реакцию «синдром самозванца» можно отнести к отрицательным, поскольку интервьюируемый фактически не соглашается с произнесенным комплиментом, считая его не относящимся к своей личности. С другой стороны, подобная реакция не так категорична по сравнению предыдущей, герой интервью может отнестись комплименту с юмором, а не закрывать или переводить тему разговора: ZEITmagazin: *“Bei Ihren Reden gelten Sie als Meister der Pause. Wollen Sie, dass die Menschen wie bei einem Erzähler an Ihren Lippen hängen? Lammert: Hinter den Pausen steckt kein Kalkül. Ich brauche sie, um zu überlegen, was ich als Nächstes sagen will, und höre auch von Zuhörern, dass sie die Zäsuren gern als Chance nehmen, um mitzudenken”* [16]. В последнем примере адресат, которому приписывается высокий уровень ораторского мастерства, стремится уйти от комплимента, объясняя свое умение воздействовать на аудиторию нарочито прозаическими причинами;

– заслуженная похвала: относится к положительным реакциям адресата на комплимент и выражается в небольшом комментарии, который дает интервьюируемый, подтверждая сказанное и принимая комплимент как объективную, заслуженную положительную оценку: *“Viele Schauspielerinnen klagen, dass im Alter die Rollen knapp werden. Wie haben Sie es geschafft, dass Sie nach wie vor so ge-*



*fragt sind? – Berger: “Jede Erklärung ist ein Versuch und fängt mit “vielleicht” an. Vielleicht, weil ich durch meine Erfahrungen in Hollywood und später in Italien gelernt habe, offen zu sein für andere Lebensweisen, andere Arbeitsmethoden, neue Sprachen, Rollen, in denen ich mich weiterentwickeln wollte? Vielleicht, weil ich immer ein zeitloser Typ war, der nicht an ein bestimmtes Aussehen gebunden war? Vielleicht, weil ich versucht habe, Filme zu machen, die mir wichtig waren? Vielleicht, weil ich meine Arbeit gut mache? Ehrlich gesagt: Ich weiß es nicht”*” [12]. Очевидно, что адресат воспринимает комплимент как заслуженный, и в своем ответе подхватывает и даже распространяет его, аргументируя многолетнюю успешность и востребованность в профессии рядом положительных личностных и профессиональных качеств;

– принятие комплимента с изъявлением благодарности: наиболее часто встречающийся вид реакции на комплимент, проявляющийся в виде косвенного или прямого согласия с положительной оценкой: *“Elias, Du bist soo gut! – “Danke!”*” [13].

На материале портретных интервью, отобранных из немецких средств массовой информации, возможно проследить использование следующих реакций собеседника на использование интервьюером тактики похвалы:

– в значительном количестве случаев собеседник дает аргументированный ответ на похвалу журналиста, что можно объяснить информативной функцией самого высказывания (журналист, высказывая похвалу, ожидает комментария собеседника): *“Sie haben 2011 den Porsche Tennis Grand Prix in Stuttgart gewonnen und sind in der Weltrangliste auf Position 21 vorgedrungen. War es das schönste Jahr in Ihrer Karriere? Görges: «Es war auf jeden Fall das erfolgreichste Jahr. Wenn man hart arbeitet und richtig trainiert, wird man irgendwann dafür belohnt. Es war schön, dass es in diesem Jahr passiert ist und ich in Stuttgart gewonnen habe”* [8]. Теннисистка в данном примере полностью принимает похвалу, заключающуюся в перечислении ряда значимых спортивных побед, аргументируя их вложенным трудом и упорными тренировками, позволившими ей достичь высоких результатов;

– реакция частичного принятия похвалы может выражаться в виде своеобразного кокетства, неполного согласия, ложного отрицания: DIE ZEIT: *“Hilft Ihnen Ihr Sinn für Humor auch auf dem Platz während eines Spiels?”*; Thomas Müller: *“Auf dem Platz bin ich nicht witzig, sondern emotional. Da kann ich richtig laut sein. Ein Fußballspiel ist eine ernsthafte Angelegenheit”* [17]. Хотя футболист известен своим чувством юмора и умением пошутить, он лишь частично принимает похвалу, утверждая, что юмор не помогает ему на поле;

– отвод похвалы: *“Aber Sie kriegen Millionen-Gagen, haben Häuser auf der ganzen Welt, fahren einen 100 000-Dollar-Range-Rover, tragen eine teure Uhr, Maßanzüge... – Stop, stop, stop! Sie reden so wie einige meiner Freunde. Die verstehen auch nicht, dass mir an diesen materiellen Gütern überhaupt nichts liegt. Die sagen: “Hugh, du kannst deinen Reichtum gar nicht richtig genießen. <...>. Sie haben ja so Recht. Ich mache mir wirklich nichts aus Luxusgütern”*” [15]. В данном примере непринятие похвалы выражается в прерывании журналиста интервьюируемым. Возможно, так происходит потому, что интервьюер открыто перечисляет высокие доходы собеседника, имеющиеся у него предметы роскоши. Вместе с тем, реакция адресата – утверждение о том, что богатство для него не является самоцелью – демонстрирует его в выгодном свете: как человека скромного, не выставляющего благосостояние напоказ. Возможно, в этом и состояла задача опытного журналиста-автора портретного интервью.

Отметим также, что интервьюируемые, которые при любых обстоятельствах должны сохранять положительный образ для публики, не желая показаться грубыми и невоспитанными, обычно не отклоняют похвалу в резкой форме, предпочитая более дипломатичные способы.

С опорой на фактический материал был произведен статистический анализ проявления реакций адресата на комплимент в портретном интервью. Результаты демонстрируют, что из возможных положительных реакций (заслуженная похвала, принятие с благодарностью) адресат преимущественно выбирает принятие комплимента с благодарностью (37,5%), тогда как заслуженная похвала

представлена значительно меньшим количеством примеров (18,75%). Данный факт может быть связан с тем, что интервьюируемый чувствует, когда его заслуженно хвалят и положительно оценивают, а когда намеренно преувеличивают его достоинства. В отношении негативных реакций на комплимент (отказ от общения и использование «синдрома самозванца») отмечается следующее: интервьюируемые выбирают менее грубый, вежливый вариант неприятия комплимента – реакцию «синдром самозванца» (31,25%), в то время как частность использования отказа от общения гораздо ниже (12,5%). Данную ситуацию можно объяснить с той точки зрения, что интервьюируемые – публичные люди, заботящиеся о своем положительном имидже.

Статистические данные, полученные в результате анализа реакций адресата на тактику похвалы, убеждают в том, что в большинстве случаев (62,5%) адресат принимает похвалу и реагирует согласием. Это может быть связано с тем фактом, что интервьюируемый заинтересован в поддержании своего положительного образа в глазах публики либо действительно считает себя достойным положительной оценки. Также частотность данной реакции может объясняться тем, что после прямой похвалы журналиста обычно следует вопрос, вследствие чего собеседник вынужден сразу давать ответ, комментировать информацию и соглашаться тем самым с похвалой. Реакция на похвалу в виде неполного согласия (25%) или полного отвода (12,5%) встречается значительно реже. Очевидно, хорошо подготовленный, опытный журналист приводит достоверные факты из жизни, объективные характеристики адресата, имевшие место события, с чем трудно не согласиться интервьюируемому. Отвод похвалы или неполное согласие в большинстве случаев говорят о полной или частичной коммуникативной неудаче журналиста.

Необходимо отметить, что эмоционально настраивающая тактика комплимента используется журналистом в портретном интервью реже, чем тактика похвалы, что обусловлено, возможно, с опасением журналиста настроить против себя собеседника навязчивостью или быть неправильно понятым интервьюируемым.

### Литература

1. Абрамова Е.Ю. Коммуникативная роль реакции на комплимент в процессе диалогизирования // Науч. вестн. Междунар. гуманитар. ун-та. Сер.: Филология. 2014. Т. 1. № 8. С. 30–33.
2. Виноградова Е.Ю. Комплимент как способ вербального воздействия в диалоге (на материале современного англоязычного романа) // Філологія і освітній процес: 21 століття. Одеса: КП ОМД, 2010. С. 256–258.
3. Горяинова Н.Н. Стратегии и тактики речевого поведения с применением высказываний похвалы и одобрения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2010.
4. Колокольцева Т.Н. Специфика портретного интервью творческой личности // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 9(132). С. 105–112.
5. Попова К.А. Лексические средства выражения речевой тактики «осуждение» на материале немецкоязычных интернет-комментариев // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 1(124). С. 131–134.
6. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: University Press, 1987. P. 61–68, 286.
7. Fritz Karl über seinen speziellen Humor, Wiener Sängerknaben und Fliegenfischer // Neue Osnabrücker Zeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.noz.de/deutschland-welt/medien/artikel/203943/fritz-karl-uber-seinen-spezialen-humor-wiener-saengerknaben-und-fliegenfischer> (дата обращения: 15.10.2018).
8. Früher habe ich nur Haudrauf-Tennis gespielt // Planet Interview. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.planet-interview.de/interviews/julia-goerges/35536/> (дата обращения: 15.10.2018).
9. Für uns Männer ist es echt entspannt // Planet Interview. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.planet-interview.de/interviews/mario-galla/35356/> (дата обращения: 15.10.2018).
10. Gemacht habe ich alles // Online Focus. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.focus.de/kultur/kino\\_tv/tid-31788/entertainer-juergen-von-der-lippe-ja-ich-bin-freizeitklugscheisser-gemacht-habe-ich-alles\\_aid\\_1011438.html](https://www.focus.de/kultur/kino_tv/tid-31788/entertainer-juergen-von-der-lippe-ja-ich-bin-freizeitklugscheisser-gemacht-habe-ich-alles_aid_1011438.html) (дата обращения: 15.10.2018).
11. Ich bin lieber ein unsympathischer Sieger als ein sympathischer Verlierer // Online Focus. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.focus.de/sport/fussball/matthias-sammer-ich-bin-lieber-ein-unsympathischer-sieger-als-ein-sympathischer-verlierer\\_aid\\_754639.html](https://www.focus.de/sport/fussball/matthias-sammer-ich-bin-lieber-ein-unsympathischer-sieger-als-ein-sympathischer-verlierer_aid_754639.html) (дата обращения: 15.10.2018).
12. Ich hab nichts gegen Komplimente // Augsburger Allgemeine. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/Senta-Berger-Ich-hab-nichts-gegen-Komplimente-id50864841.html> (дата обращения: 15.10.2018).
13. Interview mit Elias Sansar // Laufen im Teutoburger Wald. [Электронный ресурс]. URL: <https://laufen-macht-gluecklich.de/interview-mit-elias-sansar/> (дата обращения: 15.10.2018).

14. Ironie ist ein riskantes Stilmittel // Zeit Online. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2018/49/norbert-lammert-ehemaliger-bundestagspraesident-rettung> (дата обращения: 15.10.2018).

15. Prügeleien als Schüler: “Konnte nicht mehr aufhören” // Online Focus. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.focus.de/kultur/kino\\_tv/hugh-jackman-im-interview-pruegeleien-auf-dem-schulhof-ich-konnte-fast-nicht-mehr-aufhoeren\\_id\\_4011845.html](https://www.focus.de/kultur/kino_tv/hugh-jackman-im-interview-pruegeleien-auf-dem-schulhof-ich-konnte-fast-nicht-mehr-aufhoeren_id_4011845.html) (дата обращения: 15.10.2018).

16. Theaterstar im “Jedermann”. Brigitte Hobmeier über Bühne und Buhlschaft // Neue Osnabrücker Zeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.noz.de/deutschland-welt/medien/artikel/8393/brigitte-hobmeier-uber-buhne-und-buhlschaft#gallery&0&0&8393> (дата обращения: 15.10.2018).

17. Wir sind ja nicht beim Militär // Zeit Online. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zeit.de/2013/42/fussball-thomas-mueller-humor/seite-3> (дата обращения: 15.10.2018).

**ANASTASIYA LYABCHUK**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**PRAISE AND COMPLIMENT IN THE PORTRAIT INTERVIEW: SOME FEATURES  
OF THE COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF THE ADDRESSEE  
(based on the material of german)**

*The article deals with the emotionally dispositive tactics of compliment and praise in relation to the features of the addressee's reaction as well as the functions served in the portrait interviews of the German media.*

**Key words:** *portrait interview, emotionally dispositive tactics, compliment, praise, functions of praise and compliment, types of communicative behavior of the addressee.*

УДК 811

**М.Э. МАРГАРЯН**

(marinka\_mar11@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

### **ЭМОТИВНАЯ РЕВЕРСИВНОСТЬ В КОНФЛИКТНОЙ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ\***

*Рассматривается процесс объективации феномена эмотивной реверсивности в рамках коммуникативной эмоциональной ситуации конфликта. Тезисы о том, что данное явление способно производить регуляцию протекания конфликтного общения, увеличивая или уменьшая степень эмоциональной напряженности, а также что намеренное применение субъектом коммуникативных тактик, основанных на принципе реверсивности, позволяет вовсе исключить вероятность неэкологичного общения, подтверждается с помощью анализа поведения речевых партнёров в ситуациях конфликтного межличностного общения.*

*Ключевые слова: коммуникативная / категориальная эмоциональная ситуация, эмоциональное реагирование, конфликт, валентность, эмотивная реверсивность / реверсия, иррадиация, нейтрализация.*

Под «коммуникативной эмоциональной ситуацией» (КЭС) понимается «типичная жизненная (реальная или художественно изображённая) ситуация, в которой задействованы эмоции коммуникантов: речевых партнеров, наблюдателя или читателя» [8, с. 116]. Она выступает динамической совокупностью всех обстоятельств, в которых протекает общение: наличие участников (адресант/ адресат), цели, сообщения, средств и способов общения, места и времени встречи, сюда же относятся характер отношений между говорящим и слушающим, тональность общения и т. п.

Эмотивный потенциал языковых единиц может быть реализован только в действии, т. е. в живой речи или тексте, на уровне *эмоциональных категориальных ситуаций (ЭКС)* – коммуникативных ситуаций, в формате которых находят свою объективацию наиболее типичные категориальные признаки какого-либо эмоционального концепта [2, с. 104]. Таким образом, разнообразие типов КЭС или ЭКС обусловлено множеством реализующихся в них эмоциональных концептов.

*Конфликт* (от лат. “*conflictus*” – удар, столкновение) представляет собой особый вид коммуникативной ситуации, в которой происходит столкновение двух сторон (участников конфликта) из-за разногласия их интересов, целей или взглядов, в результате чего одна из сторон начинает сознательно и активно действовать в ущерб другой (вербально или физически), а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против её интересов, предпринимает подобные ответные меры против своего оппонента [3, с. 114]. Важной особенностью данного вида ЭКС является наличие в структуре коммуникативных действий речевых партнёров, так называемых конфликтогенов (т. е. слов-индикаторов, действий (или бездействий), порождающих конфликт и усугубляющих его), эскалация которых ведёт к деструктивным последствиям и коммуникативному сбою.

Конфликтная межличностная коммуникация, с точки зрения дискурса, это обмен некоторым множеством взаимосвязанных и взаимообусловленных реплик между её участниками, чьей минимальной единицей является *репликовая пара/ шаг* – смысловое единство, складывающееся из взаимонаправленных реплик конфликтующих субъектов, одна из которых (реплика-стимул) инициирует другую (реплика-реакция).

Предшествующий речевой акт адресанта (стимул) задает контекст, вызывающий у адресата в процессе декодирования посылаемого сообщения определённую реакцию со знаками «+» или «-», результатом которой становится его положительная или отрицательная обратная связь (реакция), в виде следующего речевого акта, активизирующего идентичный алгоритм в обратном направлении и, как следствие, изменяющего свой реактивный функциональный статус на инициирующий.

\* Работа выполнена под руководством Штеба А.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Так, каждый интеракционный шаг сопровождается *эмоциональным реагированием* – произвольным рефлекторным ответом на эмоциогенный раздражитель [4, с. 457]. Это сложный феномен, задействующий различные системы организма индивида, служит очагом возникновения какого-либо психофизиологического (эмоционального) состояния, одной из ключевых характеристик которого является *валентность* (т. е. положительный/ отрицательный знак субъективной оценки эмоций и связанных с ними чувств [9, с. 84]), свидетельствующая о том, какого рода переживания вызывают и какое значение имеют для субъекта коммуникации то или иное событие, предмет взаимодействия, собеседник и т. д.

Взаимодействуя, субъекты коммуникации не только сообщают о взаимном эмоциональном состоянии (инстинктивно или осознанно), но и «подпитываются» в ходе разговора эмоциями друг друга (часто можно наблюдать эхомимию), что фактически предопределено самой природой эмоциональных переживаний и присущими им свойствами (заразительность, упрочение, адаптация, перенос, иррадиация и т. д.). Также немаловажную роль играют эмоциональные черты самих личностей, участвующих в диалоге (текущее настроение (эмоциональный фон), эмоциональная инертность или лабильность, порог, уровень эмпатической чувствительности и т. д.).

В конфликтной коммуникации наиболее распространён конкурирующий способ эмоционального реагирования, ведущий к обострению негативного эмоционального накала между её участниками, распространению отрицательной тональности общения и наращению агрессии. Если рассматривать этот процесс на знаковом уровне, то подобный сценарий происходит потому, что каждая отрицательная реакция (неинтенциональная либо намеренная) одного говорящего вызывает или усиливает отрицательное реагирование другого, и так каждый последующий репликовый ход стремительно форсирует неуравновешенное эмоциональное состояние обоих коммуникативных партнёров, что, как снежный ком, распространяет и интенсифицирует общую отрицательную тональность. Иными словами, в данном случае мы наблюдаем отрицательную эмоциональную иррадиацию (минус на минус даёт «-»), в результате которой происходит коммуникативная неудача – цель не достигнута и взаимодействие становится невозможным (прекращается).

Тем не менее, практически нет полной гарантии того, что, произнеся фразу с неким заведомым намерением (ожидаю конкретный ответ собеседника), адресант вызовет у реципиента нужный (планируемый) ему отклик. Иногда реакция с позиции коммуникативного партнёра на интенцию говорящего может быть совершенно неожиданной и это обусловлено тем, что отсутствует прямая зависимость между положительной эмоцией и экологичностью коммуникации, отрицательной эмоцией и неэкологичностью коммуникации [5, с. 33]. Здесь остановимся на таком интересном процессе, как *эмотивная реверсивность*.

Само по себе, прилагательное – *реверсивный* (от лат. *reversus* – обратный) – трактуется в толковых словарях, как «изменяющий направление движения или вращения» [1], «обеспечивающий возможность движения чего-либо в направлении, противоположном начальному; в противоположных направлениях» [6]. Таким образом, *реверсивность* можно детерминировать как способность к реверсированию (т. е. смене направления развития чего-либо на обратное). Эмотивная реверсия (процесс) в коммуникации определяется как изменение оценочного знака эмотивности некоторого высказывания. Это явление опирается на аналогичный процесс на уровне семантики слов [7], где существуют два варианта развития: 1. Смена знака «+» на знак «-»; 2. Смена знака «-» на знак «+».

В первом случае, преобразование знака либо каузирует конфликтность, либо служит её катализатором (усугубляет отрицательную тональность общения). Это значит, что, даже несмотря на попытки со стороны одного из коммуникантов сдерживать неблагоприятный тон общения, не удаётся предотвратить негативное эмоциональное заражение (иррадиацию) со стороны другого. Рассмотрим такой пример:

*Sandra essuya ses mains sur son pantalon et se dirigea vers le dépôt.*

*Susan lui emboîta le pas. Quand elle vit que les grandes portes étaient ouvertes, elle accéléra et la dépassa en courant. Elle entra dans la grange et regarda les rayonnages, ivre de colère.*



- *Merde, merde et merde !*
- *Qu'est-ce qu'il y a ? demanda Sandra.*
- *On s'est fait voler des sacs.*

<...>

- *Calme-toi, cela ne changera rien que tu t'énerves.*

– *Tu la boucles Sandra, ici c'est moi qui commande, alors jusqu'à nouvel ordre tu gardes tes commentaires pour toi.*

*Sandra la saisit par le bras et approcha son visage tout contre le sien. Une veine bleuissait en travers de son front.*

– *Je n'aime pas la façon dont tu me parles, je n'aime pas ce que tu es, je croyais que c'était une organisation humanitaire ici, pas un camp militaire, alors si tu te prends pour un petit soldat, va compter tes sacs toute seule.*

*Elle tourna les talons et Susan eut beau lui hurler de revenir sur-le-champ, elle n'en fit rien [11].*

Мы видим, что, находясь в паническом состоянии из-за определённых внешних раздражителей, одна из участниц коммуникации начинает агрессивно реагировать на реплики другой (по сути – безобидные, но, вкупе с происходящим, усугубляющие эмоциональное состояние первой («+» стимулы вызывают «-» реакции), что выражается эмоциональными движениями: мимикой (взгляд: смотрела на полки вне себя от ярости); «вокальной мимикой» (грубая лексика, повышение тона, восклицания); в эмоциональном подавлении собеседницы, с помощью уничижительных фраз и демонстрации собственной власти и превосходства (также в форме эмоциональных высказываний – директив, эмоциональных действий – крик, ходьба). Подобное поведение служит для второй участницы конфликтотенным стимулом, вызывая ответную агрессивную реакцию («-» стимулы становятся причиной «-» реагирования) в виде мимических изменений (напряжение в лице, пульсирующая посиневшая вена), словесных угроз и эмоциональных действий с применением физической силы (схватила за руки, приблизила лицо, повернулась спиной).

Во втором же случае, преобразование знака ведёт к смене, смягчению тональности общения (в направлении положительного полюса), что обуславливает снижение степени конфликтности или её абсолютное элиминирование (устранение):

– *Voilà pourquoi tu es venue ici? m'interrogea mon père en arrivant, brandissant devant moi une copie de l'Orphea Chronicle. Tu as foutu ton mariage en l'air pour devenir gardienne de vaches?*

– *Papa, est-ce qu'on va déjà commencer à se disputer?*

– *Non, mais je pense que tu aurais fait une bonne avocate.*

– *Je sais, papa, ça fait quinze ans que tu me dis ça.*

– *Quand je pense que tu as fait toutes ces études de droit pour finir flic dans une petite ville?*

*Quel gâchis!*

– *Je fais ce que j'aime, c'est le plus important, non?*

– *Je vais prendre Mark comme associé, m'annonça-t-il alors.*

– *Bon sang, papa, soupirai-je, est-ce que tu as vraiment besoin de travailler avec mon ex-mari+?*

– *C'est un bon garçon, tu sais.*

– *Papa, ne commence pas! le suppliai-je.*

– *Il est prêt à te pardonner. Vous pourriez vous remettre ensemble, tu pourrais rejoindre le cabinet...*

– *Je suis fière d'être flic, papa [10].*

Данная ситуация представляет собой типичный конфликт мнений, воззрений, расхождения во взглядах. Несмотря на упрёки (в вербальной форме – использование апеллятивных вопросов, инвектив, метафоры с негативной коннотацией, восклицаний; пантомимика – размахивал газетой) и открытую манипуляцию (в словесной форме – критика, пристыживание, переключение темы, а также эмоциональное действие (ЭД) – игнорирование реплик речевого партнёра) со стороны одного из коммуникантов (отца), второму (дочери), благодаря намеренному сдерживанию своих нежелатель-

ных негативных эмоций и старанию сгладить «острые углы» (попытки манипуляции (переключение темы с помощью верификативных вопросов, аффирмации слов оппонента), просьбы, экскламативы + ЭД – вздох, манкирование неугодной реплики), удаётся не допустить перехода конфликта из пассивной фазы в активную. Так, с помощью намеренного систематического «+» реагирования на «-» стимулы собеседника удаётся нейтрализовать зреющий конфликт.

Таким образом, в конфликтном общении наиболее ярко прослеживается феномен эмотивной реверсии (смены оценочных знаков относительно коммуникативных действий) и механизм её функционирования. Проявление эмотивной реверсии в момент взаимодействия способно как порождать конфликт, так и служить инструментом его ликвидации, поскольку регулирует динамику его развития в сторону отрицательного или положительного полюса. Осознанное использование субъектом реверсирующих реакций и коммуникативных тактик в моменты разногласий способствует поддержанию экологичности общения, позволяет исключить конфликтность и избежать коммуникативного сбоя.

### Литература

1. Большой словарь иностранных слов. [Электронный ресурс]. URL: [https://gufo.me/dict/foreign\\_words/](https://gufo.me/dict/foreign_words/) (дата обращения: 23.01.2019).
2. Бульбенко Е.С. Типы категориальных эмоциональных ситуаций проявления коварства (на материале классического романа) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2013. № 4(79). С. 104–107.
3. Волкова О.С. Коммуникативная ситуация «конфликт»: стратегии развития и прагмалингвистические характеристики // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 73-1. С. 114–120.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.
5. Кислякова Е.Ю. Коммуникативная категория инакости: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мытищи, 2018.
6. Толковый словарь Кузнецова. [Электронный ресурс]. URL: <http://my-dict.ru/dic/tolkovyy-slovar-kuznecova/1199846-reversivnyy> (дата обращения: 23.01.2019).
7. Шаховский В.И. Голос эмоций в языковом круге homo sentiens: моногр. М.: URSS: Либроком, 2012.
8. Шаховский В.И. Дискурсивность эмоций в человеческой коммуникации // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 8(62). С. 115–120.
9. Charland L.C. The heat of emotion: Valence and the demarcation problem // Journal of consciousness studies. 2005.
10. Joël Dicker, La Disparition de Stéphanie Mailer [Электронный ресурс]. URL: <https://libcat.ru/knigi/detektivy-i-trillery/triller/27801-jo-l-dicker-la-disparition-de-stephanie-mailer.html> (дата обращения: 11.02.2019).
11. Marc Levi, Où Es-Tu? [Электронный ресурс] URL: <https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/65718-marc-levy-ou-es-tu.html> (дата обращения: 11. 02. 2019).

**MARINE MARGARYAN**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### EMOTIVE REVERSIBILITY IN CONFLICT INTERPERSONAL COMMUNICATION

*The article deals with the process of objectification of the phenomenon of emotive reversibility in the context of communicative emotional situation of conflict. The thesis that the phenomenon is able to produce the regulation of the behavior of conflict communication, increasing or reducing the degree of emotional tension and deliberate usage of communicative strategies by the subject, based on the principle of reversibility, allows to rule out the possibility of non-ecological communication, is proved with the help of the analysis of speech partner's behavior in the situations of conflict interpersonal communication.*

**Key words:** *communicative/ categorial emotional situation, emotional reaction, conflict, valency, emotive reversibility/ reversion, irradiation, neutralization.*

УДК 811

**И.И. ПАРХОМЕНКО**

(irina.parkhomenko@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **СПЕЦИФИКА ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СЕТИ ИНСТАГРАМ\***

*Рассматриваются грамматические особенности оформления высказываний в Инстаграм на английском языке (американский вариант). Определяются наиболее распространенные грамматические явления, характеризующие дискурс пользователей Инстаграм, и основные функции этих явлений.*

**Ключевые слова:** грамматика, интернет-дискурс, Инстаграм, американский вариант английского языка, гипертекстуальность, креолизованный текст.

В настоящее время развитие и распространение новейших технологий преобразуют различные сферы жизни людей. Средства и каналы коммуникации непрерывно совершенствуются, видоизменяя язык на различных уровнях. В связи с этим можно говорить о дискурсе интернета, а также о дискурсах различных каналов интернет-коммуникации. В данном исследовании рассматривается дискурс сети Инстаграм, т. к. в этой сети получили большое распространение феномены гипертекста и креолизованного текста, оказывающие большое влияние на языковое оформление высказываний. Среди национальных секторов Инстаграм для исследования был выбран сектор США, т. к., по данным статистики на январь 2019 г., он занимает первое место в мире по числу пользователей – 120 млн чел. [12]. С целью выявления грамматических особенностей оформления высказываний в Инстаграм необходимо определить понятие интернет-дискурса, охарактеризовать его текстовую специфику и рассмотреть жанры, а также проанализировать аутентичные высказывания пользователей исследуемого сектора Инстаграм.

Понятие интернет-дискурса исследуется многими лингвистами. Обобщая определения Н.А. Ахреновой, Е.Ю. Распоповой, И.Г. Сидоровой и др. [1, 4, 5], сформулируем понятие интернет-дискурса следующим образом: интернет-дискурс – особый вид дискурса, существующий в электронном формате глобальной сети интернет и обладающий рядом лингвистических и экстралингвистических особенностей.

Под экстралингвистическими особенностями интернет-дискурса следует понимать в том числе его текстовую специфику. О.В. Лутовинова выделяет такие особенности текстовой специфики интернет-дискурса, как гипертекст и креолизованный текст [3, с. 56]. Гипертекст понимается как «текст специфической структуры», информация в котором представлена в виде «связанной сети гнезд, соединенных между собой нелинейными отношениями в многомерном пространстве». Помимо этого гипертекст характеризуется фрагментарностью, разнородностью элементов, интерактивностью. Термин «креолизованный текст», предложенный психолингвистами Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым, понимается как текст, состоящий из двух негомогенных частей, вербальной и невербальной. Согласно данным исследователям, под невербальной частью понимается все знаковые системы кроме естественного языка [7, с. 180–181], но в настоящем исследовании к невербальной части креолизованного текста целесообразно отнести только изображения и видеозаписи, что обуславливается особенностями структуры Инстаграм. Перед тем как перейти к рассмотрению этих особенностей, обратимся к понятию Инстаграм.

Сеть Инстаграм представляет собой особую форму существования интернет-дискурса. По определению Д. Фроммера, Инстаграм – это «бесплатное приложение для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети» [10]. Пользователи Инстаграм имеют возможность создавать и редактировать изображения и видеозаписи, а также распространять их в сети интернет.

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

Главным элементом структуры Инстаграм является пост. По определению из Словаря компьютерного сленга, пост (от англ. *post*) – это «сообщение (например, в ветке форума, в блоге)» [6]. Инстаграм представляет собой систему постов, объединяя сообщения пользователей в единый гипертекст.

В отличие от сообщений в чате и некоторых других интернет-каналов, пост характеризуется статичностью, т. е. такое сообщение будет существовать на интернет-странице долгое время, пока не будет удалено автором. Это позволяет исследователям видеть не только актуальное состояние языка Инстаграм, но и проследить его развитие. В сравнении с личными сообщениями, пост обычно доступен значительно более широкому кругу пользователей, а значит, исследователь может охватить больший объем материала.

Рассмотрим структуру поста. Ее центральным элементом является изображение (обычно фотография) или видеозапись. Фотография или видео могут сопровождаться текстом – подписью к фотографии (или видео). Подписи могут содержать до 2000 символов различных алфавитов, включая знаки препинания.

Кроме подписи к фотографии в структуру поста обычно входят комментарии к записи. В этом блоке автор высказывания и другие пользователи могут оставить своеобразный отклик на данное сообщение, поэтому такие высказывания обычно обладают высоким уровнем экспрессивности и эллиптичности.

Отдельным элементом структуры поста являются хэштеги. Опираясь на определение из электронного словаря “Dictionary.com” [9], “Wiktionary” [11] и другие источники, сформулируем понятие хэштега – это ключевое слово или фраза без пробелов, открывающаяся символом ‘#’, использующееся для тематического поиска сообщений с такими же словами/ фразами внутри гипертекста. Кроме обобщающего слова в хэштеге может содержаться устойчивое выражение, слоган или узнаваемый девиз.

Рассмотренные элементы структуры поста представляют собой авторские тексты, создаваемые творчески. Прочие элементы (информация о времени и месте публикации, отметки людей) создаются автоматически, поэтому не представляют интереса для данного исследования.

В современной интернет-лингвистике уделяется большое внимание классификации жанров интернет-дискурса. Исследование данной проблемы осложняется постоянными изменениями, происходящими в интернет-среде, возникновением все новых и новых технологий коммуникации, распространением этих технологий среди различных социальных групп и т. д. В связи с этим в настоящее время существует несколько подходов к классификации жанров интернет-дискурса.

В настоящем исследовании воспользуемся классификацией Е.И. Горошко и Т.Л. Поляковой, предложенной ими в труде «К построению типологии жанров социальных медий» [2, с. 121–122]. Основываясь на типе дискурса представленные ученые выделяют:

- массово-информационные жанры, в основе которых лежит массово-информационный дискурс;
- рекламные жанры, основанные на рекламном дискурсе;
- персональные жанры, содержащие персональные дискурсы.

В приведенной классификации выделяются также другие виды дискурса и соответствующие им жанры, но в нашем исследовании мы будем рассматривать только три жанра, представленные выше, т. к. в них наблюдается большее разнообразие грамматических явлений.

Рассмотрим соотношение данных жанров интернет-дискурса с материалами Инстаграм. Так, массово-информационным жанрам соответствуют посты новостных сообществ и СМИ. К рекламным жанрам можно отнести контекстную рекламу и продающие посты. Среди персональных жанров можно выделить личные посты и комментарии. Необходимо заметить, что в Инстаграм жанры могут сосуществовать в пределах поста, например, в комментариях к новостному посту, принадлежащему к массово-информационным жанрам, может произойти обмен мнениями между частными лицами, персональный пост может содержать рекламу и т. д.

Данное исследование грамматических особенностей оформления высказываний на американском английском языке в Инстаграм рассматривает аутентичные высказывания носителей языка, все тексты представлены в исходном виде. Грамматические особенности оформления высказываний варьиру-



ются в зависимости от жанра интернет-дискурса. Рассмотрим феномены, общие для постов массово-информационного, рекламного и персонального жанров.

Одним из самых распространенных приемов оформления высказываний в постах всех жанров является эллипсис артикля в назывных предложениях. В массово-информационных постах артикль может быть опущен с целью названия фотографии (*“Cool night at Holy Trinity”, “Memories of Bearden!”*). В постах рекламного и персонального жанров также присутствует функция названия фотографии (*“Summer refresh”, “Perfect bite. Perfect sip.”* – рекламные посты; *“Tradition.”, “Check-mate”* – персональные посты). Кроме того, в постах рекламного и персонального жанров существует тенденция функционально не мотивированного опущения артикля, связанная с лаконичностью интернет-дискурса и высокой скоростью набора текстов.

Важной грамматической особенностью языка Инстаграм во всех жанрах являются сокращенные формы вспомогательных глаголов и глаголов-связок. Наибольшее распространение это явление получает в персональных постах в Инстаграм (*“I’ve been wanting to meet @caseyneistst for YEARS!!”, “DON’T FORGET TO VOTE”, “I’m so excited for you guys to hear it”, “It’s officially summer people”*). В постах рекламного и массово-информационного жанра также встречается данный феномен (*“Don’t get tide down!”, “It’s a DONUT PARTY and you’re invited!”* – рекламные посты; *“It’s National Tequila Day”, “Now that’s one #koalafied mama bear”* – массово-информационные посты).

Посты рекламного и персонального жанров, в силу ставящихся перед ними задач, допускают значительно более разнообразные отклонения от языковой нормы, чем наиболее строгие массово-информационные посты. Рассмотрим грамматические особенности, присущие постам рекламного и персонального жанров.

Большое распространение среди постов исследуемых жанров получает использование императивной синтагмы. В рекламных постах, главная задача которых – побуждение адресата к действию (покупке, заказу, подписке и пр.), повелительное наклонение используется чаще всего (*“Tap the link in bio to shop!”; “Order now!”*). Кроме этого императивные синтагмы часто используются в слоганах и хэштегах (*“Live it Up”; “Make your Monday a little bit brighter”; “Feel the soul”*), стилистически приближая язык Инстаграм к языку объявлений. В постах персонального жанра основное назначение императива – установление контакта с подписчиками, побуждение к взаимодействию (*“Come join me as your host...”; “Please leave a caption in the comments section”*). Кроме того, в постах обоих жанров встречается повелительное наклонение с глаголом *‘let’* и местоимением *‘us’*, выражающее побуждение к совместному действию (*“Let’s get to creatin’”; “Let’s have a ♥ to ♥”*). Таким образом, императивная синтагма как грамматический феномен оформления высказываний в Инстаграм выполняет сразу несколько функций: прагматическую, фатическую и стилистическую.

Ещё один исследуемый феномен – эллипсис подлежащего и глагола-связки перед именной частью составного сказуемого. Это явление широко распространено в постах персонального жанра (*“So excited to be a part of the @popculturelive team!!!”; “Proud of everyone who was a part of #TeamJoe this season!!”*) и иногда встречается в рекламных постах (*“Excited to be back at the ESPYS!”; “All geared up for a winter walk”*). В приведенных примерах с помощью эллипсиса подлежащего и глагола-связки выделяются причастия и прилагательные чувств и состояний, следовательно, данный прием выполняет функцию эмфатизации значения слова.

Следующим распространенным грамматическим феноменом в постах рекламного и персонального жанров является употребление герундия для описания фотографии. В персональных постах данное явление обуславливается стремлением к лаконичности, свойственным интернет-текстам (*“Just chillin with my newest lady”; “Hanging with the homie”*). В рекламных постах, помимо ёмкости высказываний, можно выделить функцию стилизации постов под рекламные слоганы (*“Breakin’ hearts since always”; “Grabbing life by the can”*). Иногда данное явление встречается и в постах массово-информационных аккаунтов, но к собственно массово-информационному жанру такие посты не принадлежат, тяготея к персональному дискурсу журналиста (*“Admiring the architecture of downtown St. Louis.”*). Необходимо заметить, что употребление герундия для описания фотографии возможно исключительно



но благодаря креолизированности текстов Инстаграм: подобные высказывания характеризуются низким уровнем самостоятельности применения и приобретают смысл только в сочетании с визуальным образом.

Аналогичные функции выполняет такой прием, как самостоятельное употребление обстоятельственных причастных предложений времени. Как и герундий, такие предложения находятся в сильной зависимости от изображения, выполняя описательную функцию (*"When all you see is blue..."*; *"When someone I hate gives me a compliment"*).

Посты персонального жанра характеризуются многозадачностью и отсутствием необходимости следования языковой норме, что обуславливает широкое разнообразие грамматических особенностей оформления высказываний.

В постах персонального жанра встречается эллипсис подлежащего и вспомогательного глагола перед смысловой частью аналитической формы глагола (*"Just finished shooting @GeminiManMovie for 5 Months..."*).

Ещё одним распространенным феноменом является эллипсис формального подлежащего *'it'* (*"Was an honor to meet the LEGEND..."*). Это и рассмотренные выше явления объясняются, в первую очередь, тенденцией интернет-дискурса и, в частности, языка Инстаграм к сжатости и ёмкости высказываний.

С другой стороны, язык персональных постов характеризуется эмоциональной, часто чрезмерной пунктуацией. Для передачи эмоций авторы высказываний применяют большое количество восклицательных и вопросительных знаков (*"Final episode of The Blinds airs tonight at 7:30pm!!"*; *"Now fast forward 8 months later and swipe the photo..... WE ARE NOMINATED FOR AN MTV AWARD FOR BEST SHOW!!!! What?!?!?! CONGRATULATIONS EVERYONE!!!! AAAAAHHH!"*; *"Which one so far from the #LeBronWatch have y'all rocked with the most?!?!"*); часто встречается парцелляция или спонтанное прерывание мысли (*"Favorite. Poster. Ever"*; *"must. beat. the. heat"*; *"I just realized... This year we've been together more than HALF OUR LIVES!"*; *"Yo, Man..."*). С помощью пунктуационных знаков реализуется эмотивная функция высказываний, а также достигается эффект эмпатизации значения выделенных слов и конструкций.

Грамматические особенности оформления высказываний в Инстаграм являются частными проявлениями грамматических особенностей интернет-дискурса. В соответствии с жанрами интернет-дискурса выделяются грамматические особенности оформления высказываний массово-информационного, рекламного и персонального жанров. В ходе исследования были выделены три группы грамматических явлений. К первой группе можно отнести общие для всех исследуемых жанров феномены: эллипсис артикля в назывных предложениях, употребление сокращенных форм вспомогательных глаголов и глаголов-связок. Вторая группа представлена грамматическими особенностями, объединяющими рекламный и персональный жанры: использование императивной синтагмы, эллипсис подлежащего и глагола-связки перед именной частью составного сказуемого, употребление герундия для описания фотографии, самостоятельное употребление обстоятельственных причастных предложений времени. К третьей группе грамматических феноменов можно отнести особенности оформления персональных постов: эллипсис подлежащего и вспомогательного глагола перед смысловой частью аналитической формы глагола, эллипсис формального подлежащего *'it'*, эмоциональная пунктуация, парцелляция. Перечисленные приемы могут выполнять различные функции: эмпатизации значения выделенных слов и конструкций, эмотивную, стилистическую, декоративную, прагматическую, фатическую, а также не иметь собственной функции, являясь следствием тенденции интернет-дискурса к лаконичности высказываний.

В заключение необходимо заметить, что разнообразие грамматических средств оформления высказываний в Инстаграм и их частотность в речи пользователей рассматриваемого сектора обуславливают необходимость дальнейших исследований в данной области. Результаты проведенного исследования могут использоваться в курсах теоретической грамматики английского языка и практического курса иностранного языка для расширения и углубления знаний учащихся о грамматической структуре современного американского английского языка.

## Литература

1. Ахренова Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.
2. Горощко Е.И., Полякова Т.Л. К построению типологии жанров социальных медий // Жанры речи. 2015. № 2(12). С. 119–127.
3. Лутовинова О.В. Коммуникативное пространство виртуальной языковой личности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 11. С. 56–59.
4. Распопина Е.Ю. Дискурсивное пространство Интернет: основные дифференциальные признаки // Вестник Иркут. гос. лингвист. ун-та. 2010. № 4. С. 43–49.
5. Сидорова И.Г. Способы позиционирования интернет-личности в социальной // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 9(84). С. 29–33.
6. Словарь компьютерного сленга. [Электронный ресурс]. URL: [https://comp\\_slang.academic.ru/191](https://comp_slang.academic.ru/191) (дата обращения: 15.08.2018).
7. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Высшая школа, 1990. С. 180–186.
8. Crystal D. The scope of Internet linguistics. Paper given online to the American Association for the advancement of Science meeting, February 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.davidcrystal.com/books-and-articles/internet-language> (дата обращения: 25.01.19).
9. Dictionary.com [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dictionary.com/browse/hashtag> (дата обращения: 25.01.19).
10. Frommer D. Here's How To Use Instagram. // Business Insider [Электронный ресурс]. URL: <http://www.businessinsider.com/instagram-2010-11> (дата обращения: 25.01.19).
11. Hashtag // Wiktionary. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://en.wiktionary.org/wiki/hashtag> (дата обращения: 25.01.19).
12. Instagram Advertising Audience Reach by Country January 2019 DataReportal // DIGITAL 2019: GLOBAL DIGITAL OVERVIEW [Электронный ресурс]. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview?rq=instagram> (дата обращения: 12.02.19).
13. Kavanagh B. Emoticons as a medium for channeling politeness within American and Japanese online blogging communities Language & Communication Language & Communication. Vol. 48. P. 53–65. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530916300052?via%3Dihub> (дата обращения: 25.01.19).

**IRINA PARHOMENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **SPECIFICITY OF GRAMMATICAL EXPRESSION OF ENGLISH STATEMENTS IN INSTAGRAM**

*The article deals with the grammatical peculiarities of expressing statements in Instagram in English (American).  
There are defined the most widespread grammatical phenomena characterizing the discourse  
of the users of Instagram and basic functions of the phenomena.*

**Key words:** *grammar, online discourse, Instagram, American English,  
hypertextuality, creolized text.*

УДК 811.161.1

**О.С. ХРАМУШИНА**

(hramushina.olga.angel@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ИДИОСТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕРИВАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАЛАМБУРОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.В. ГОГОЛЯ\***

*Приемы создания каламбуров, характерных для идиостиля Н.В. Гоголя, анализируются с точки зрения реализации эффекта обманутого ожидания или комического шока, а также специфики их функционирования. Каламбурная техника рассматривается в контексте гоголевского восприятия категории комического, подразумевающего осмысление серьезного через смешное.*

**Ключевые слова:** Н.В. Гоголь, идиостиль, каламбур, комическое, ирония, двусмысленность, фразеологизм.

Интерес современных лингвистов к качествам хорошей речи, к средствам выразительности представляется вполне закономерным, поскольку языковой портрет человека в настоящий момент является одним из немаловажных факторов его успешности, маркером соответствия занимаемому социальному статусу. Неслучайно в фокусе исследовательского внимания все чаще оказываются и приемы языковой игры, рассчитанные на создание различных типов комического эффекта, т. к. умение удачно пошутить еще со времен античности ставится в заслугу каждому достойному оратору, стремящемуся расположить к себе аудиторию; лица с чувством юмора всегда воспринимаются как харизматичные языковые личности. Разгадав игру смыслов в шутке, адресат не только утверждает в своей интеллектуальной компетентности, но и, посмеявшись над каким-либо недостатком другого, как бы подчеркивает отсутствие такого недостатка у себя. А все возвышающее человека как в собственных глазах, так и в глазах окружающих, безусловно, является для него благом.

Уместные остроты облагораживают нашу речь, делают ее более выразительной. Неслучайно Деметрий Фалерский (350–283 до н. э.) в трактате «О стиле» писал: «Изящная речь – это речь приятно шутливая (charientismos), веселая (hilaros)» [1, с. 259]. Автор выделял, наряду с остротами, близкими к шутковству, также отдельный род шутливости (charis), который считал «высоким и торжественным» [Там же, с. 259]. Положительные стороны юмора отмечает и Аристотель (384–322 до н. э.), в «Риторике» которого «все, вызывающее смех, – и люди, и слова, и дела» – отнесено к категории приятного [Там же, с. 55].

В ряду словесных шуток совершенно особое место занимает **каламбур** (от франц. *calembour*). Несмотря на долгую историю фиксации данного явления, филологами отмечается недостаточно высокий уровень освещенности природы этого феномена как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике [7, с. 35]. В числе исследователей, предпринявших попытку теоретического осмысления общих языковых особенностей каламбура и механизмов его образования, отметим О.Е. Вороничева, В.П. Москвина, Л.А. Осину, В.З. Санникова, А.П. Сковородникова и др. [2, 7, 10, 11, 12].

В лингвистической традиции **каламбур** принято рассматривать как вид языковой игры, «семантико-фонетический феномен экспрессивной речи» [2, с. 12], как «остроумное выражение, вид комического, в основе которого лежит игра на равнозвучии или близкочувии языковых единиц» [9, с. 151]. Дефиниции каламбура обращают нас прежде всего к лексическому материалу, лежащему в его основе: это «полисеманты, омонимы, близкочувные и однокоренные слова» [Там же, с. 152].

Каламбур может быть основан на контрасте не только слов, но и **отрезков речи**, в том числе и фразеологизированных [2, с. 35]. Эффект, производимый каламбуром, может базироваться как на **обманутом ожидании**, заключающемся в резком контрасте между представлениями субъекта

\* Работа выполнена под руководством Москвина В.П., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

о чем-либо и итоговой реализацией, так и на **комическом шоке**, когда нечто, кажущееся на первый взгляд нетипичным, выбивающимся из нормы, «оказывается естественным и понятным» [11, с. 21–22].

Еще В.З. Санников обратил внимание на возможность функционирования языковой игры в качестве способа «обогащения языка», поскольку удачные окказиональные языковые единицы активно используются разговорной речью [Там же, с. 26]. В связи с этим представляется важным рассмотрение способов образования каламбуров на примере русских классических идиостилей, служащих источником типовых схем деривации коммуникативно целесообразных речевых единиц. В их ряду особого внимания заслуживает идиолект Н.В. Гоголя, чье творчество ознаменовало новый этап становления русского литературного языка. **Задача** нашего исследования заключается в рассмотрении авторских предпочтений в выборе средств создания каламбуров и специфики их функционирования в художественных текстах.

Особое осмысление категории комического, заключающееся в стремлении показать нечто серьезное в смешном виде, находит яркое отражение в каламбурах писателя.

В «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» находим следующее описание привычного посещения церкви одним из героев: «Когда же окончится служба, Иван Иванович никак не утерпит, чтоб не *обойти* всех нищих. Он бы, может быть, и не хотел заняться таким скучным делом, если бы не побуждала его к тому *природная доброта*» [3, с. 197]. Однако приводимый Н.В. Гоголем диалог с нищей, в ходе которого Иван Иванович не без некоторого сомнения в возможности столь сильного голода подробно расспрашивает собеседницу о том, что же она хотела бы поесть («– Гм! что ж, тебе разве хочется хлеба?») [Там же, с. 197], не может не удивить читателя своим финалом: «– Ну, ступай же с Богом, – говорил Иван Иванович. – Чего ж ты стоишь? ведь я тебя не бью! – и, обратившись с такими расспросами к другому, к третьему, наконец возвращается домой или заходит выпить рюмку водки к соседу Ивану Никифоровичу, или к судье, или к городничему» [Там же, с. 197]. В основе иронического каламбура в приведенном контексте лежит **парапросдокия**, заключающаяся в таком построении высказывания, при котором его начальная часть вызывает в сознании адресата устойчивые ассоциации, задает некий стереотип дальнейшего развития действия (тематический, смысловой и т. д.), но впоследствии вступает в ярко выраженное «противоречие с содержанием продолжения или концовки, нередко предваряемых паузой суспендации» [9, с. 259–260], или, иначе, приемом задержки, который призван усилить выразительный эффект от предъявления неожиданной информации [Там же, с. 122–123]. **Эффект обманутого ожидания** здесь подготовлен **композиционной организацией фрагмента**. Для православного христианина выражение '*обойти нищих*' традиционно наделяется значением 'подать милостыню', однако, вопреки подобным представлениям, гоголевский герой просто подходит к каждому просящему подавая со множеством расспросов, в итоге оставляя всех ни с чем. В таком случае уже не кажется удивительным, что герой изначально представлял себе это занятие *скучным*. Подобное развитие сюжета заставляет переосмыслить как **антифразис**, т. е. использование слов в противоположном значении, таковым является употребленное в отношении Ивана Ивановича выражение *природная доброта*. Авторская ирония в приведенном контексте **дискредитирует** героя, поскольку данного рода поведение после посещения богослужения едва ли может быть типично для человека, который стремится следовать закону божьему.

Присущее Н.В. Гоголю ироническое отношение к большинству героев собственных произведений объясняет использование каламбуров в **маскировочной функции**. Так, в одном из фрагментов поэмы «Мертвые души» находим следующую **характеристику** Чичикова: «Потребовавши самый легкий ужин, состоявший только в поросенке, он тот же час разделся и, забравшись под одеяло, заснул сильно, крепко, заснул чудным образом, как спят одни только те счастливы, которые *не ведают ни геморроя, ни блох, ни слишком сильных умственных способностей*» [5, с. 137–138]. Усиливающая выражение «заснул крепко» **каламбурная зевгма** («фигура алогизма, объединяющая общим компонентом наименования несовместимо разнородных понятий» [6, с. 301]), где глагол *не ведают* выступает главным связующим звеном, приводит к возникновению **комического шока**. Упоминание *слишком силь-*



ных умственных способностей в одном ряду с довольно специфическими недугами отражает явно **отрицательную оценку автора**, что обуславливает обогащение выражения дополнительным контекстуальным значением: герой спит спокойно, поскольку не обременен мучительными раздумьями, приносящими, подобно болезни, страдания. Не лишено шутливого оттенка, наполняющего весь контекст, и именование подобных людей *счастливыми*.

Одним из репрезентативных средств создания каламбуров в идиостиле Н. В. Гоголя выступает **обновление фразеологизмов**. Для различных явлений языковой игры в целом характерно стремление разрушить привычные каноны, создать эффект неожиданности. Окаzionale речетворчество в случае с переосмыслением закрепленных в национальном сознании выражений, какими и выступают идиомы, обладает мощнейшим потенциалом для воздействия на читателя и привлечения его внимания, поскольку они известны, а значит, будут понятны широкой аудитории.

В романе «Мёртвые души» находим такой интересный **индивидуально-авторский парафраз фразеологизма во всю носовую завертку (спать)**: «День, кажется, был заключен порцией холодной телятины, бутылкою кислых щей и **крепким сном во всю насосную завертку**, как выражаются в иных местах обширного русского государства» [5, с. 12]. Лежащий в основе каламбура эпитет *насосный*, употребляемый вместо определения *носовой*, также создает в данном контексте **двусмысленность**. **Близкозвучие** двух лексем позволяет говорить о наличии здесь **фонетической аллюзии**, а **смысловое сближение** – о **метафоре**, возможной благодаря наличию у человеческого носа и насоса общей функции, состоящей в поглощении воздуха из внешней среды.

Сходную тактику встречаем в «Театральном разъезде после представления новой комедии», где **ироническим каламбуром**, построенным на **обновлении идиомы**, обыгрывается тема взяточничества: «<...> В городке нашем **не все чиновники из честного десятка** <...>» [4, с. 247]. Данный пример представляется очень удачным, поскольку замена прилагательного (*робкого/ честного*) не только поддержана **фонетически** (одинаковый слоговой объем, тождество окончаний), но и опирается на контекстуальную соотнесенность **семантики** (требуя взятки, чиновники проявляют своего рода смелость, подавляя в себе страх перед законом).

Мы разделяем точку зрения В.П. Москвина, который утверждает: «При парафразе замена не должна нарушать ритмико-синтаксическую структуру производящей единицы, т. е. должна быть незаметной» [8, с. 119]. Ученый считает успешными замены равносложным, близкозвучным и созвучным словом [Там же, с. 119–120]. На основании рассмотренных выше примеров, можно сделать вывод о том, что среди особенностей использования этого приема у Н.В. Гоголя мы можем отметить поддержку игры с фонетическим обликом слова смысловыми перекличками.

Заслуживает внимания и следующая авторская трансформация устойчивого сочетания в комедии «Ревизор», где Артемий Филиппович произносит такие слова: «<...> Человек десять осталось, не больше; а прочие все выздоровели. Это уж так устроено, такой порядок. С тех пор, как я принял начальство, – может быть, вам покажется даже невероятным, – все **как мухи выздоравливают**. Больной не успеет войти в лазарет, как уже здоров; и не столько медикаментами, сколько честностью и порядком <...>» [4, с. 45]. В просторечной идиоме *мрут (дохнут) как мухи* Н.В. Гоголь заменяет глагол на его антоним (*выздоровливают* вм. *мрут*), т. е. использует **антифразис**, создавая тем самым между противоположными номинациями особую ассоциативную связь. Охарактеризованная таким образом ситуация в богоугодных заведениях наталкивает на мысль о не столь радужной обстановке с выздоровлением больных.

Еще один пример каламбурной трансформации фразеологизма основан на обыгрывании ближайшего контекста. В комедии «Женитьба» чиновник Яичница говорит следующее: «Пожалуй, пождем, как бы только не замешкаться. Отлучился ведь только на минутку из департамента. Вдруг вздумает генерал: «А где экзекутор?» – «**Невесту** пошел выглядывать». **Чтоб не задал он такой невесты...** А, однако ж, рассмотреть еще раз роспись. (*Читаем*) <...>» [4, с. 116]. В приводимом контексте слово *невеста* первый раз употребляется в своем прямом значении, а при включении во фразеологизм оно приобретает окаzionale значение 'трёпка'. Таким образом, Н.В. Гоголь не выбирает один



из ряда возможных вариантов просторечной идиомы (задать баню/ пару/ перцу/ трёпку), а создает свой, тесно связанный как с общей тематикой произведения, так и с ближайшим контекстом.

В этой же комедии встречается каламбур, поддержанный **антифразисным жестом**. В сцене, где сваха Фекла описывает герою невесту, читаем: «Как рефинат! Белая, румяная, как кровь с молоком; сладость такая, что и рассказать нельзя. **Уж будете вот по этих пор довольны (показывая на горло);** то есть и приятелю и неприятелю скажете: “Ай да Фекла Ивановна, спасибо”» [4, с. 103]. Сразу вспоминается известное устойчивое выражение ‘*по горло*’, что означает ‘сверх меры, до пресыщения’. Однако в приведенном контексте оно скорее рождает негативные ассоциации, традиционно связанные с фразеологизмом ‘*сыт по горло*’, применимом в ситуациях, когда нечто настолько раздражает человека, что его терпение на исходе. Отметим здесь типологическое сходство с антифразисной заменой в выражении «как мухи выздоравливают». В обоих случаях персонажи стремятся приукрасить действительность, причем делают это нарочито преувеличенно. Однако используемые идиомы, в приведенных случаях включенные в положительный контекст и ориентированные на выражение противоположной их первичному значению семантики, носителями языка устойчиво воспринимаются как содержащие отрицательную оценку. Таким образом, в подобных примерах автор строит языковую игру на опознаваемой читателем оговорке персонажа, «с головой» выдающей его настоящий взгляд на положение дел, его истинные интенции.

К **псевдоэвфемизмам** принадлежит фразеологизм, употребляемый героем «Повести о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», что подчеркнуто уже примечанием во вставной конструкции: «— Ей-богу, Иван Иванович, с вами говорить нужно, **гороху наевшись**. (Это еще ничего, Иван Никифорович и не такие фразы отпускает.) <...>» [3, с. 207]. Рассмотренный контекст иллюстрируют использование Н.В. Гоголем каламбура, базирующегося на звуковой ассоциации с обценением, в **маскировочной функции**.

В идиостиле писателя в качестве каламбура могут выступать и **шутливые перифразы**, что подтверждается примером из поэмы «Мёртвые души»: «Запятки были заняты **лицом лакейского происхождения**, в куртке из домашней пеструшки, с небритой бородою, подернутою легкой проседью, — лицо, известное под именем “малого”» [5, с. 184]. Безусловно, автор имеет в виду лакея. На это указывает тот известный факт (в данном случае явно играющий роль опорной пресуппозиции), что на запятках карет ездили исключительно лакеи. Вместе с тем если принять во внимание различия между понятиями «статус» и «происхождение», то можно сделать вывод об использовании данной перифразы в роли **шутливого эвфемизма**, поскольку происхождение (лакейское, крестьянское, рабочее и т. д.), не всегда определяет статус того или иного лица (лакея, крестьянина, рабочего и т. д.).

Таким образом, активное использование каламбуров можно назвать одной из примет идиостиля Н.В. Гоголя. При этом каламбуры в произведениях автора строятся при помощи **приемов двусмысленной речи, перифраз, каламбурной зевгмы** и т. д. Значительное место в каламбурной технике писателя занимает **индивидуально-авторская трансформация фразеологизмов**, включающая как семантически близкие, так и противоположные по значению исходному компоненту замены. В гоголевских каламбурах представлен как **эффект обманутого ожидания**, так и **комический шок**. **Иронические каламбуры** нередко изображают в шутливой форме отрицательные явления общественной и частной жизни человека, а также **маскируют** нечто, о чем не принято высказываться прямо.

### Литература

1. Античные риторика / под ред. А.А. Тахо-Годи. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1978.
2. Вороничев О.Е. Каламбур как феномен русской экспрессивной речи: автореф. дис. ... док. филол. наук. М., 2014.
3. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Миргород / под ред. С.И. Машинского, А.Л. Слонимского, Н.Л. Степанова. М.: Гослитиздат, 1959.
4. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Драматические произведения / под ред. С.И. Машинского, А.Л. Слонимского, Н.Л. Степанова. М.: Гослитиздат, 1959.
5. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Мертвые души. Поэма / под ред. С.И. Машинского, А.Л. Слонимского, Н.Л. Степанова. М.: Гослитиздат, 1959.

6. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. 3-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
7. Москвин В.П. Каламбур: приемы создания и языковая основа // Русская речь. 2011. № 3. С. 35–42.
8. Москвин В.П. Методика интертекстуального анализа // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2015. № 3(98). С. 116–121.
9. Москвин В.П. Язык поэзии. Приёмы и стили: терминологический словарь. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017.
10. Осина Л.А. Языковые приемы и средства в истории отечественного каламбура: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.
11. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2002.
12. Сковородников А.П. Каламбур // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А.П. Сковородникова. 3-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2011. С. 149–151.

**OLGA HRAMUSHINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**INDIVIDUAL STYLE PECULIARITIES OF DERIVATION AND PUNS  
FUNCTIONING IN THE WORKS OF NIKOLAY GOGOL**

*The article deals with the analysis of the techniques of puns' creation that are typical for the individual style of Nikolay Gogol from the point of view of the implementation of the effect of failed expectations or comic shock and the specificity of their functioning. There is considered the punning technique in the context of Gogol's perception of comic category, meaning the comprehension of serious things through funny things.*

**Key words:** *Nikolay Gogol, individual style, pun, comic, irony, equivocation, phraseological unit.*

## Литературоведение

УДК 82-31

**В.В. ДАЩИНСКИЙ**

(vladmessia@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **МОЛЧАНИЕ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ОДНОИМЁННОГО РАССКАЗА Л.А. АНДРЕЕВА\***

*Исследуется функционирование пространственных оппозиций рассказа Л.А. Андреева «Молчание». Выявляются типы оппозиций, их характеристики, определяется роль образа-символа – молчания в построении пространства.*

*Ключевые слова: Л.А. Андреев, пространственные оппозиции, образ-символ молчание, художественное пространство.*

Леонид Андреев – одна из самых «диссертационных» персон в русской литературе» [11, с. 6]. Его творчество современные исследователи в своих трудах стремятся включить в максимально широкий контекст. Отметим некоторые из них: «Творчество Леонида Андреева в контексте европейской литературы конца XIX–XX веков» О.В. Вологиной (2003) [6], «Художественное воплощение феномена безумия в творчестве Л.А. Андреева» И.А. Назарова (2013) [9], «Феномен Леонида Андреева и эпохи модерна: поэтика, рецепция, творческие взаимосвязи» Г.Н. Боевой (2016) [4], «Гоголевская традиция в прозе Л. Андреева» Д.С. Тихомирова (2016) [12]. Творчеству писателя посвящен обширный ряд исследований – монографий и статей. При этом один из недостаточно исследованных аспектов творчества Л. Андреева связан с изучением категории пространства в его прозе. Это, а также то, что творчество Л. Андреева имело тенденцию к выстраиванию экзистенциальных символов, особенно начиная со второго этапа творчества (1896–1904), в котором уже заявлен образ-символ «молчание» (впоследствии в произведениях, опирающихся на евангельские сюжеты, он осмысливается в теме «Христос-молчащий») и обусловило актуальность нашей работы. Цель исследования – выявление художественной семантики пространственных оппозиций в рассказе «Молчание» и их роли в организации образа-символа молчания в творчестве писателя в целом. Отметим, что «среди насущных задач современного литературоведения – разработка типологии пространственных образов и формирование представления о моделях пространства в художественном тексте» [13, с. 119].

Рассказ «Молчание» написан в 1900 г., на рубеже культурно-исторических, общественно-социальных эпох, эпохи “fin-de-siecle”. Время, прежде всего, смутного ожидания изменений, время страхов и тревожных ощущений. Д.Л. Быков в одной из лекции цикла «Сто книг двадцатого века» говорит: «Вот чего русская литература и, кстати говоря, русский человек не переносит совершенно, так это ситуация ожидания, ситуация мрачного предчувствия. Оно всегда порождает молчание» [5].

По сумме содержательных и формальных характеристик Л.А. Иезуитова относит «Молчание» к рассказам «философского настроения», в которых «интересен не частный случай сам по себе, а осмысление его в ряду других случаев, где главный интерес вызывает сущностное, глубинное, а не частное» [7, с. 69–70].

В самом названии рассказа заложен глубокий символично-философский смысл, точка всепоглощающего пространства символа. Образ-символ молчания входит в ряд других экзистенциальных, зачастую ирреальных образов: красного смеха, лжи, безумия, тьмы, масок.

Рассказ начинается с момента, который отмечают не все исследователи: «В одну лунную майскую ночь, когда пели соловьи...» [1, с. 195], дальнейшее содержание противопоставляет поющим со-

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

ловьям и «ещё майской ночи» ледяное молчание бытия, но молчание противопоставляется не столько природе (в третьей части есть слова «июльская лунная ночь, тихая, тёплая и беззвучная» [1, с. 202]), сколько человеку, живущему в природе и ещё не знающему, что тишина природы может смениться горающим молчанием, заключающим в себе и категорию ужаса. В произведении только два орнитологических образа: соловьи и выпущенная из клетки «желтенькая веселая канарейка, певшая всегда с наклоненной головкой» [Там же, с. 199], которая по словам кухарки является «душенькой барышниной», о чём, однако, до её слов поп и не задумывался. Можно принимать это за микромодель пространства с традиционной оппозицией свобода – тюрьма, но кухарка выпускает птицу не просто на свободу (в её миропонимании оппозиция «низ – вверх – рай»), а спасает от последующего онтологического ужаса, захватившего дом и перцептивное пространство героя, *молчания*.

Внутреннее пространство дома входит сразу в две оппозиции: предметов друг другу и предметов к персонажу – о. Игнатию: маленький (низкий) – большой (высокий): «маленький домик» с низкими дверями и комнатами и «высокий и грузный» о. Игнатий, «маленькая лампочка», «низенький диван», но «высокие кресла» (деталь, возможно, говорящая о разобщённости в сфере общения, т. к. высокий в определённом контексте может включать в себя коннотативные смыслы высокомерия, гордости, сам герой в обхождении был «суров и горд»; но главное что диван – место интимной близости, душевных, открытых разговоров), внешнее пространство ещё включает «невысокую кладбищенскую церковь» и «низенькую лавочку». Топос дома включает в себя и места, трансформирующиеся в зависимости от психологического состояния персонажей, например, лестница, ведущая в мезонин Веры (здесь можно зафиксировать сюжетную ситуацию: «восхождение» к Вере, как к тайне, которую хотят узнать родители, чуть позже к вопросу «отчего умерла Вера?», и как к «проклятому вопросу» о молчании; здесь пространство раздвигает координаты до философских, и возникает такая оппозиция: мезонин – могила, внешний топос), оказывающаяся для Ольги Степановны трагическим предсказанием: «И она заплакала, часто моргая глазами, не видя ступенек и так опуская ногу, словно вниз была пропасть, в которую ей хотелось бы упасть» [1, с. 197], и она упала (хватил удар), и пропастью стала кровать, на которой она лежала неподвижно: «у нее отнялись ноги, руки и язык» [Там же].

В психологическом пространстве о. Игнатия присутствует противопоставление дома, в ценностной характеристике которого благодаря неявному метонимическому переносу заключены ласковость, наличие материальной помощи, принятие непослушания, и Петербурга, внешнее пространство враждебного, страшного и непонятного города: «и ему представилось что-то большое, гранитное, страшное, полное неведомых опасностей и чуждых, равнодушных людей. И там, одинокая, слабая, была его Вера, и там погубили ее» [1, с. 196], для дочери такой оппозиции нет: «Петербург здесь ни при чем» [Там же], но, возможно, при чем как раз-таки дом (косвенной мотивацией отъезда может служить и властный характер отца и семейных уклад, уехала она послушницей), однако автор отказывается от мотивации поступков Веры, от объяснения причины её отчуждения.

Главная пространственная модель произведения построена на одной важнейшей онтологической оппозиции: диалог – молчание. Рассмотрим как образ-символ «*молчание*» образует психологическое пространство героя и как пространство организует само молчание. В рассказе можно выделить четыре центра реализации данной оппозиции: 1) мезонин, упорное молчание дочери, и попытка диалога, не увенчавшегося успехом по причине не только отчуждённости Веры, но и не сильного желания выстраивать этот диалог о. Игнатия, он больше морализаторствовал («сухой голос», «против моей воли»), чем пытался вникнуть в душевное состояние, он хотел насильно открыть пространство душевного мира; важно отметить, что здесь ещё нет вопрошания ответа на «проклятый вопрос», такой вопрос появляется только при экзистенциальной ситуации, в рассказе она возникает после смерти Веры; 2) гостиная с портретом Веры и опустившей клеткой: «клетка молчала тихо и нежно, и чувствовались в этом молчании печаль, и слезы, и далекий, умерший смех» [1, с. 200], о. Игнатий диалогизирует с портретом, нотами, «которые могли бы говорить, но не хотят», совершая различные пространственные манипуляции с портретом, думая, что определённое положение сможет дать ответ, но в итоге

он стал думать, что «слышит молчание»; 3) комната жены, молчание которой для героя смягчали стены. После смерти дочери у священнослужителя возникло резкое желание говорить, вопрошать на языке бытия: не от чего умерла Вера, а почему вообще возможна смерть, почему, даже имеющие вполне обоснованные причины, она всё равно оставляет вопросы, почему вопросы могут оставаться без ответов и почему молчание – есть своего рода ответ на вопросы, если рассматривать тему рассказа как богоотверженность и богоборчество, но в основном можно говорить, что на пространство верха в восприятии о. Игнатия наложено ограничение, условно говоря, в рассказе домината принадлежит антропоцентрическому вопрошанию, поворот к теоцентрическому осуществится в следующих произведениях, например в «Жизни Василия Фивейского»; 4) кладбище и собственно могила Веры, фатумное пространство рассказа, квинтэссенция борьбы оппозиции и торжество нового «проклятого» символа.

Психологическое пространство, организуемое молчанием, содержит сенсорные и физиологические ощущения героев. Сильным осязательным ощущением, описанным пространственным языком, оказывается холод, здесь же раскрывается и степень страха (физиологическое): «И с ужасом почувствовал о. Игнатий, что в ухо его вливается что-то могильно-холодное и студит мозг и что Вера говорит, – но говорит она все тем же долгим молчанием» [1, с. 205]. Внешнее пространство начинает проникать во внутреннее, телесное, таким образом создавая некоторую иллюзорную реальность, которая является «продуктом изменённого сознания» [10, с. 71]. (Свойство всех образов-символов Л. Андреева – приобретать антропоморфные черты, действия: «Молчание душит его; оно ледяными волнами перекачивается через его голову и шевелит волосы» [1, с. 205]). Зрительные ощущения, отражающие психологическую напряжённость: «Всем большим телом потянулся он к жене – и встретил взгляд серых глаз... Они были немые и молчали. И молчал весь темный опустевший дом [Там же, с. 206], «И, как ни ставил портрет о. Игнатий, глаза неотступно следили за ним, но не говорили, а молчали» [Там же, с. 200].

Физиологическое ощущение молчания также отражено в рассказе, например, чувство тяжести: «Молчание жены, смягченное стенами, было упорно, тяжело, как свинец» [Там же, с. 200].

Однажды в одну из бессонных ночей после жесткой проповеди в сторону Веры («в гробу проклясть бы тебя...») о. Игнатий пробрался в мезонин Веры, снова восхождение к диалогу с Верой, в котором важна роль деталей при переходе из одного пространства в другое. В мезонине не было открыто окно, веяло «чем-то нежилым и заброшенным», комната представляла собой гроб, который чуть выше он хотел проклясть, но только в замкнутом помещении (замкнутость в замкнутости). Физическое и душевное состояние характеризуется телесными реакциями: «плечи задрожали», «фигура заколыхалась», «шептал нежно, как маленькому ребёнку», он предлагает задушить горе своими руками, но вдруг волосы его «встряхнулись», произошла смена смиренно вопрошающего пространство постепенно бунтующим, выразившемся троекратной речевой формулой «скажи», которая сближается с библейским «встань, Лазарь» (в «Жизни Василия Фивейского»: тебе говорю – встань), переход был подготовлен и прекратившимся пением и всё нарастающей тишиной в комнате, и здесь из-за свистка паровоза произошёл ещё один пространственный переход: из комнаты на железную дорогу (локус смерти): «О. Игнатий, поводя кругом расширившимися глазами, точно перед ним встал страшный призрак изуродованного трупа...» [Там же, с. 203].

Пространство у Л. Андреева всегда получает «глубокое символическое значение и теснейшим образом связано с решением кардинальных проблем бытия» [4, с. 83]. Пространство кладбища всегда являлось символическим, всегда выражала различные бытийственные оппозиции (смерть – жизнь, память – забвение). Дорога к кладбищу в рассказе шла по улице, «слегка поднимавшейся вверх» [1, с. 203] (снова ситуация восхождения, однако, как и всегда она разрешается либо падением, либо бегством), путь к могиле Веры был извилистый. Над кладбищем зависал раскалённый солнечный диск, ещё один зловещий образ-символ, позже воплотившийся в рассказах «Елеазар» и «Красный смех», следует отметить близкие текстовые параллели со вторым рассказом в реализации деструкции безопасного пространства, в её переориентации на враждебное 1) экзистенциальным символом *молчания* и 2) ирреальным символом *красного смеха*: 1) «Игнатию пришла мысль, что это не тишина,



а молчание. Оно разливалось до самых кирпичных стен кладбища, тяжело переползало через них и затопляло город. <...> Но встанут и все мертвецы, которые так страшно ощутимы в своем торжественно-холодном молчании» [1, с. 204]; 2) «От самой стены дома до карниза начиналось ровное огненно-красное небо, без туч, без звезд, без солнца, и уходило за горизонт. А внизу под ним лежало такое же ровное темно-красное поле, и было покрыто оно трупами. <...> И одно за другим выбрасывала их земля, и скоро правильные ряды бледно-розовых мертвых тел заполнили все комнаты» [2, с. 73]. К тому же оба находят материальное воплощение: в глазах и не устанавливаемом образе красного смеха.

Распространение молчания стирает смысловые и географические границы не только пространства кладбища («не узнает знакомого кладбища и теряет дорогу» [1, с. 205]), но и внутриличностное, превращая рациональные и духовные ценности, ориентиры: «Мать... Оля... пожалей же меня! – рыдал он. – Я с ума схожу» [Там же, с. 206]. Внешний и внутренний топос соединяются в один – в экзистенциальный лабиринт, в котором каждый поворот тайна, лабиринт, по которому тебя вечно преследуют молчание и «проклятые вопросы», от которых нет спасения.

Таким образом, уровень художественного пространства имеет одно из доминантных положений в рассказе писателя, выражается в различных пространственных оппозициях: низкое – высокое, дом – Петербург, мезонин – могила, и в главной, онтологической: диалог – молчание, в структуризации и наполнении символическими и философскими смыслами, в которой ключевую роль играет образ-символ «молчание».

### Литература

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Рассказы 1898–1903. М.: Художественная литература, 1990.
2. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Рассказы; Пьесы 1904–1907. М.: Художественная литература, 1990.
3. Беззубов В.И., Карлик Л.С. Художественное пространство в прозе Л. Андреева 1898–1903 гг. // Типология русской литературы и проблемы русско-эстонских литературных связей. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение. Учебные записки ТГУ. Вып. 491. / В.И. Беззубов. Тарту, 1979. С. 59–83.
4. Боева Г.Н. Феномен Леонида Андреева и эпохи модерна: поэтика, рецепция, творческие взаимосвязи: дис. ... д-ра. филол. наук. СПб., 2016.
5. Быков Д.Л. Леонид Андреев – Молчание (1900) (Д. Быков – 100 лекций: русская литература XX век). [Электронный ресурс]. URL: <https://anchiktigra.livejournal.com/2278651.html> (дата обращения: 26.11.2018).
6. Вологина О.В. Творчество Леонида Андреева в контексте европейской литературы конца XIX–XX веков: дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2003.
7. Иезуитова Л.А. Леонид Андреев и литература Серебряного века: избран. труды. СПб.: Петрополис, 2010.
8. Минералова И.Г. Анализ художественного произведения: стиль и внутренняя форма. М.: Флинта: Наука, 2011.
9. Назаров И.А. Художественное воплощение феномена безумия в творчестве Л.А. Андреева. М., 2013.
10. Пыхтина Ю.А. Структура художественного пространства в повести Л. Андреева «Красный смех» // Вестник Оренбург. гос. ун-та. 2012. № 4(140). С. 68–73.
11. Скорород Н.С. Леонид Андреев. М.: Молодая гвардия, 2013.
12. Тихомирова Д.С. Гоголевская традиция в прозе Л. Андреева: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2016.
13. Тропкина Н.Е., Якименко Е.Р. Модель антропоморфного пространства в пролетарской поэзии // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2013. № 6(81). С. 119–122.

**VLADISLAV DASHINSKIY**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **SILENCE IN THE STRUCTURE OF ARTISTIC SPACE OF SIMILARLY-NAMED STORY BY LEONID ANDREEV**

*The article deals with the study of functioning spatial oppositions of the story "Silence" by Leonid Andreev. There are revealed the types of oppositions, their characteristics and there is defined the role of character-image – silence in building space.*

**Key words:** *Leonid Andreev, spatial opposition, character-image, silence, artistic space.*

## Методика преподавания учебных дисциплин

УДК 372.834

**А.А. БИТЮШКОВА**  
(nasta1954@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ В ПРАВОВОМ ОБУЧЕНИИ\*

*Анализируется педагогический тест как система контроля и учета учебных достижений учащихся. Выявляются признаки, виды, достоинства и недостатки педагогических тестов. Приводятся примеры прошедших апробацию тестовых заданий по учебному предмету «Право».*

**Ключевые слова:** педагогические тесты, ЕГЭ, право, обществознание, правовое обучение, методика обучения.

Педагогический контроль за знаниями учащихся является объектом различных теоретических исследований ученых и практической деятельности учителей. Педагогический контроль является единой методической, дидактической системой проверочной деятельности, а также процессом выявления и оценки результатов учебной деятельности учеников [5].

Педагогическим тестом называется система тестовых заданий определенной формы и содержания, а также разной степени трудности. В него можно включить и методику проведения педагогического тестирования и обработки его результатов для объективной оценки достижений учеников [11, с. 21].

Существуют признаки, с помощью которых возможно отличить задания в форме тестов от других педагогических заданий: наличие определенной цели; краткость задания; технологичность; логический вид высказывания; определенное место для ответа и расположение заданий; одинаковые правила оценки выполненных заданий; одинаковая инструкция для учащихся [2, 8].

Тестовым заданиям отводится важная роль в различных видах педагогического контроля. Тесты позволяют выводить оценки, которые являются обоснованными, объективными, сопоставимыми [14, с. 20–22].

У тестовых заданий существуют и некоторые ограничения. С их помощью затруднительно проверять глубинные знания. На результаты тестовых заданий также могут влиять случайные факторы (например, возможность легкого списывания). Трудности с тестовыми заданиями могут возникнуть и у педагога, например, при формировании оценочной школы правильности выполнения, при формулировании текста заданий [3, с. 21]. Составление пакета тестовых заданий – трудоемкая работа для педагога, но впоследствии это позволяет экономить время и выявлять единый подход к методике составления заданий.

Главными задачами педагогического тестирования можно назвать: формирование интереса к изучаемой дисциплине; активизация самостоятельной деятельности учащихся; воспитание ответственности учащихся за собственные решения; выявление качественного уровня знаний, умений, а также навыков школьников по тестируемой дисциплине; самостоятельная оценка учащимися собственных знаний, умений и навыков [6].

В методической науке насчитывается множество классификаций тестовых заданий в педагогической деятельности. Например, О.А. Максимова дает следующие классификации:

- 1) по времени предъявления: тесты предварительного (вводного) контроля, тесты текущего контроля, тесты рубежного контроля, итоговые тесты;
- 2) по диагностической направленности: с помощью нормативно-ориентированных тестов педагог может сравнить уровень достижений отдельных учащихся, критериально ориентированные позволяют оценивать уровень владения учебным материалом;

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

3) по процедуре создания: стандартизированные тесты, нестандартные тесты (различные тестовые материалы, предтесты);

4) по содержанию тестового материала: гомогенные (проверяют знаний, умения, навыки по одной дисциплине), гетерогенные (проверяют знаний, умения, навыки по смежным дисциплинам), интегративные (проверяют знаний, умения, навыки по нескольким дисциплинам, которые не обязательно смежные);

5) по целям проводимого педагогом тестирования: тесты достижений (общего развития, степень усвоения знаний), тесты способностей (тесты на проверку общего интеллекта);

6) по расположению заданий: возрастающая сложность, смешанные, адаптивные (уровень следующего задания зависит от решения предыдущего);

7) по количеству испытуемых: индивидуальные, групповые;

8) по технологии предъявления: бланковые (предоставляются на бумажном носителе), компьютерные (задания, варианты ответов, поля для ответов располагаются на мониторе персонального компьютера) [7].

Тестовый педагогический контроль имеет ряд недостатков: нельзя проверить логику ответа учащегося; существует вероятность ответов наугад; тестовые задания чаще всего проверяют только конечный результат деятельности; тесты не способствуют развитию устной и письменной речи школьников; существуют сложности при создании такого типа заданий, но если использовать различные виды заданий, то эти недостатки не будут превалировать над достоинствами.

С 1 сентября 2013 г. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ государственная итоговая аттестация и единый государственный экзамен впервые выделены в отдельную статью «Итоговая аттестация» (ст. 59). В п. 13 ст. 59 вышеупомянутого федерального закона государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования проводится в форме единого государственного экзамена [1].

Единый государственный экзамен по обществознанию (2019 г.) содержит 29 заданий (из них 20 заданий – различные виды тестовых заданий, а 9 – задания требуют развернутого ответа). В Спецификации дается также и распределение заданий экзаменационной работы по разделам курса обществознания. В первой части работы заданиям из курса «Право» отводится 5(8) заданий и столько же отводится разделу «Политика», в которой есть задания из правового курса. Во второй части работы этим разделам отводится по 1(4) задания. Наличие заданий в экзамене из блоков «Право» и «Политика» может варьироваться от варианта к варианту [7]. В ЕГЭ по обществознанию отражены практически все правовые темы, изучаемые в учебном курсе «Обществознание» или «Право», а также представлены различные типы тестовых заданий [10].

Тестовые задания можно использовать после изучения определенного блока тем [4]. Ниже представлены виды тестовых заданий, которые автор предлагает давать учащимся после изучения основ уголовного права и судопроизводства.

*1 блок заданий.* Тестовые задания с множественным выбором являются заданиями закрытой формы. Учащиеся должны выбрать несколько правильных ответов. Успешность использования такого вида задания возможна, если их несколько (серия); отличаются понятной и четкой формулировкой; время на выполнение ограничено.

Пример 1. В отношении Петра Сидорова возбуждено уголовное дело по обвинению в причинении тяжкого вреда здоровью другому человеку. При каких условиях Петр НЕ подлежит уголовной ответственности? Выберите буквы, под которыми указаны соответствующие условия:

- А. Вред причинён в состоянии аффекта.
- В. Вред причинён в состоянии необходимой обороны.
- С. Вред причинён в состоянии крайней необходимости.
- Д. Вред причинён в состоянии алкогольного опьянения.
- Е. Вред причинён в состоянии невменяемости.
- Ф. Вред причинён в силу стечения тяжёлых жизненных обстоятельств.

Пример 2. В районном суде рассматривается дело о краже планшета гражданином Л. из кармана гражданина Н. Выберите в приведенном списке термины, которые могут быть использованы при характеристике судебного разбирательства по этому делу, и запишите буквы, под которыми они указаны:

- а) ответчик;
- б) уголовный процесс;
- с) потерпевший;
- д) истец;
- е) гражданский процесс;
- ф) обвиняемый.

*II блок заданий.* Тестовые задания на восстановление соответствия. В таком задании учащийся должен соотнести элементы одного множества с элементами другого. При использовании этого задания необходимо использовать разное количество элементов.

Пример 1. Установите соответствие между видами и объектами преступлений: к каждой позиции из первого столбца подберите позицию из второго столбца.

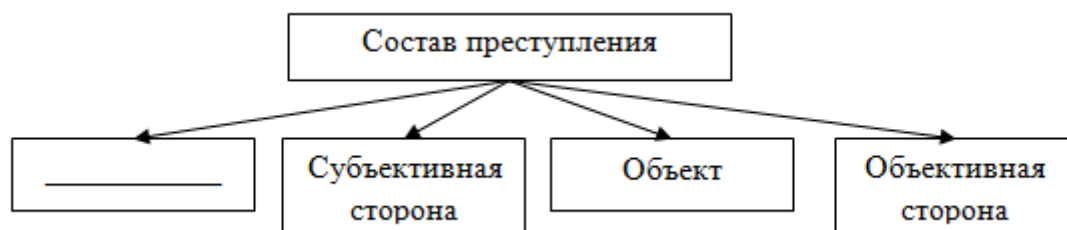
Виды преступлений	Объекты преступлений
А) убийство; Б) вымогательство; В) похищение человека; Г) клевета; Д) мошенничество.	1) преступления против свободы, чести и достоинства личности; 2) преступления против собственности; 3) преступления против жизни и здоровья.

Пример 2. Установите соответствие между субъектами и сторонами уголовного судопроизводства в соответствии с Уголовно-процессуальным кодексом РФ: к каждой позиции из первого столбца подберите позицию из второго столбца.

Субъекты	Стороны уголовного судопроизводства
А) прокурор; Б) следователь; В) обвиняемый; Г) потерпевший; Д) защитник.	1) сторона защиты; 2) сторона обвинения;

*III блок заданий.* Тестовые задания с ограниченными ответами. Чаще всего в тестовых заданиях по учебному предмету «Право» учащиеся должны вписать отсутствующий элемент в таблицу или схему.

Пример 1. Запишите слово, пропущенное в схеме.



*IV блок заданий.* Тестовые задания открытого типа. Такие задания достаточно вариативны. В их тексте не указаны возможные правильные варианты ответов, поэтому от учащихся требуется четко сформулированный логический ответ. Такие задания предотвращают вариант угадывания.

Пример 1. Дайте анализ уголовно-правовой ситуации (вместе с заданием даются текст необходимых статей Уголовного кодекса РФ).

Платонов, находясь в магазине, взял шнурки, которые стоили 45 руб., два тюбика крема для рук по цене 50 руб. за каждый и вышел из магазина, не оплатив их стоимость. На выходе он был задержан охраной. Судом г. Санкт-Петербурга он был осужден по ч. 3 ст. 30, ст. 158 УК РФ. Адвокат осужденного ходатайствовал о прекращении данного уголовного дела в связи с отсутствием состава преступления. Оцените доводы адвоката, используя положения ч. 2 ст. 14 УК РФ. Как следует разрешить данное уголовное дело?

Пример 2. Назовите, а также проиллюстрируйте примерами любые три формы вины в уголовном праве.

Пример 3. Используя обществоведческие знания, составьте сложный план, позволяющий раскрыть по существу тему «Уголовное судопроизводство в РФ». План должен содержать не менее трёх пунктов, из которых два или более детализированы в подпунктах.

Пример 4. Ниже представлено высказывание Луция Анней Сенеки (римский философ-стоик, поэт и государственный деятель). Раскройте его смысл, сформулируйте свое отношение к позиции, занятой автором. При изложении своих мыслей по поводу аспектов обозначенной темы, при аргументации своей точки зрения используйте знания, а также факты общественной жизни и собственный жизненный опыт.

*«Всякий разумный человек наказывает не потому, что был совершен проступок, а для того, чтобы он не совершался впредь» [12].*

Тестирование остается одним из наиболее популярных способов проверки знаний, умений и навыков учащихся, как по праву, так и по любому другому предмету, т. к. они имеют ряд преимуществ перед традиционными способами оценки знаний учащихся: обоснованность, краткость, сопоставимость и объективность [13]. Использование тестов также обусловлено наличием ЕГЭ.

Несмотря на преимущества тестовых заданий в обучении праву, необходимо учителю все равно прибегать к традиционным способам проверки знаний, умений и навыков учащихся, т. к. с их помощью могут развиваться умения, которые не могут быть развиты при постоянной письменной работе, например, умение выражать собственные мысли в устной форме. В целом, использование тестовых заданий в правовом обучении можно считать обоснованным.

### Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005.
3. Бухман Л.М. Проблемы тестового контроля знаний и их решение // Изв. Самар. науч. центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5-1. С. 21–24.
4. Григорьева Н.А., Хорошенкова А.В. Подготовка учащихся 9–11 классов к олимпиаде по праву. Волгоград: Панорама, 2006.
5. Денисова И.А. Тест как базовая единица уровневого мониторинга сформированности профессионально значимых компетенций // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 1(55). С. 67–69.
6. Зими́на Е.К., Чурина Е.В. Тестирование как форма контроля результатов обучения // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1214–1217. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/89/18283/> (дата обращения: 02.01.19).
7. Максимова О.А. Модели и технология комплексной экспертизы качества тестовых материалов для системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
8. Могилев А.В., Ткачев Н.М. Место педагогического тестирования в современной образовательной практике // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2014. № 9(94). С. 64–71.
9. Никифорова Е.П. Единый государственный экзамен как индикатор качества обучения // Теория и практика общественного развития. 2013. № 2. С. 96–98.



10. Разбегаева Л.П., Хорошенкова А.В. Правовое образования в контексте новых образовательных стандартов // Вестник Волгоградской академии МВД. 2014. № 4(31). С. 137–141.
11. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Современные технологии оценки учебных достижений обучающихся. Волгоград: ПРИНТ, 2013.
12. Темнов Е.И. Латинские юридические изречения. М.: Юристъ, 1966.
13. Хорошенкова А.В. Основы права: (электив. курс по изучению правовых дисциплин). Волгоград: Панорама, 2006.
14. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002.

**ANASTASIYA BITYUSHKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **USAGE OF TESTS IN LEGAL EDUCATION**

*The article deals with the analysis of pedagogical test as the system of control and enumeration of students educational achievements. There are revealed the traits, kinds, advantages and disadvantages of pedagogical tests. There are given the examples of tried and tested tasks of the subject "Law".*

**Key words:** *pedagogical tests, the Unified State Examination, Law, Social Studies, legal education, teaching methods.*

УДК 372.874

**А.В. КУБРАК**  
(besxlam@bk.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **НЕТРАДИЦИОННЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА\***

*Рассматриваются основные теоретические положения понятия «креативность». Выявляются психолого-педагогические условия развития креативности на уроках изобразительного искусства в начальной школе. На основе проектирования занятий определяется значение уроков изобразительного искусства в развитии эстетических и оригинальных начал в младших школьниках.*

**Ключевые слова:** младший школьник, развитие креативности, психолого-педагогические условия, нетрадиционные художественные техники, изобразительное искусство.

В настоящее время проблема развития креативности особенно актуальна, т. к. в условиях развития современных образовательных программ, общего роста рынка новых идей и тенденции чувственного восприятия постоянно растет интерес к развитию креативного мышления молодого поколения, в том числе и детей младшего школьного возраста. Как известно, наилучшей фазой накопления положительного опыта у обучающегося является период начальной школы, определяющий дальнейшее развитие личности школьника в подростковом возрасте и на дальнейших этапах развития.

Подобный аспект важно учитывать исходя из того факта, что каждый подросток является ищущей, бурно развивающейся личностью, однако такая открытость и жажда новой деятельности зачастую оборачивается против него самого. Желание освободиться из-под родительской опеки и контроля со стороны старших нередко заставляет его искать независимость и проявлять свои творческие способности в достаточно противоречивых формах, часто выливающиеся в маргинальное поведение.

Именно поэтому важно на этапе младшего школьного возраста привить ученику желание мыслить нешаблонно, развивать творческий потенциал, подготавливающий благотворную почву для умения подростка в дальнейшем самостоятельно ориентироваться в многообразном мире культурных ценностей [9].

Креативность у ребенка формируется главным образом в процессе занятий на уроках изобразительного искусства. Основным компонентом творческой деятельности на уроке изобразительного искусства является использование различных художественных техник, работа с которыми, путем преобразования материала восприятия или имеющихся представлений, создаёт новые субъективные образы на языке изобразительного искусства [6]. В изобразительном искусстве существует много художественных техник, которые являются типичными для художника, но в рамках обучения по традиционной школьной программе они нехарактерны. Следовательно, в пределах наших исследований, эти художественные техники можно назвать нетрадиционными.

Использование таких нетипичных техник в рамках уроков сейчас, по большей части, остаётся не реализованным, т. к. педагоги и учителя придают этому недостаточное значение. На этом фоне пропадает интерес художественной деятельности и самих учеников, что негативно сказывается на их дальнейшем развитии.

Таким образом, раскрывая тему использования нетрадиционных техник, как средства развития креативности на уроках изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста, следует подчеркнуть, что нетрадиционные техники занимают особое место в системе творческого познания, являясь новым средством самораскрытия и самореализации.

\* Работа выполнена под руководством Рамзаевой Е.Н., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В контексте психолого-педагогического знания понятие «креативность» начало приобретать интерес ко второй половине двадцатого века, достигнув своего апогея к 1990-м годам [1].

Так, например, А. Маслоу считал, что креативность неотделимо от такого понятия, как «самоактуализирующаяся личность». По его мнению, «самоактуализирующиеся люди отличаются более точным и правдивым видением мира и именно потому они творчески развиты» [7]. Также А. Маслоу отмечал, что творческий человек привносит в любую сферу деятельности что-то оригинальное и необычное, его действия становятся выражением творческого подхода. Типичными чертами самоактуализированной личности являются:

- 1) спонтанность;
- 2) естественность;
- 3) служение чему-либо;
- 4) непредвзятость в суждениях;
- 5) высвобождение;
- 6) свежий взгляд на вещи [8].

Я.А. Пономарёв считает, что суть креативности состоит в интеллектуальной активности и чувствительности к побочным продуктам своей деятельности [1].

Чарльз Спирмен характеризовал креативность как «мощь человеческого разума, делающая новое содержание методом изменения и создания новых взаимосвязей» [Цит. по: 10].

Различные исследователи делают акцент на разных составляющих креативности, но в целом все они сходятся в одном – творческое воображение всегда создаёт что-то новое, разрушает старое, способствует видению мира с разных позиций и точек зрения.

Одним из важнейших вопросов в педагогической практике является проблема успешной организации уроков изобразительного искусства. Для эффективного проектирования подобных уроков необходимо использование специальной системы педагогических критериев, непосредственно влияющих на развитие креативности школьников. В эту систему входят следующие обязательные критерии:

- формирование творческой личности школьника, познавательной продуктивной деятельности;
- развитие интереса к изучению изобразительного искусства;
- педагогически целесообразная помощь ученику при его затруднениях в выполнении заданий на уроках изобразительного искусства;
- систематический контроль изобразительной деятельности ученика;
- формирование веры в свои силы и потенциал [4].

Базой исследования являлся МОУ Лицей №8 «Олимпия» Дзержинского района г. Волгограда.

Диагностика по определению уровня развития креативности состояла из комплекса вопросов и заданий и была проведена в 5 «А» классе.

В процессе проведения исследовательской практики, были выбраны следующие методики:

- 1) методика Германа Роршаха [2];
- 2) методика Элиса Торренса [11];
- 3) методика анализа продуктов творческой деятельности учащихся.

Первой проведенной диагностикой на определение уровня развития креативности была методика Германа Роршаха [2]. Она была направлена на определение психологических особенностей личности с её индивидуальными особенностями. Главной задачей учеников, который проходили тест, было описать в деталях увиденное в кляксе.

Результаты изучения ответов учащихся показали, что первому интерпретационного фактора, а именно интерпретации картинки или её части, 50% тестируемых были в рамках нормативов, а 50% выходили за нормы параметров по данной характеристике.

Вторым фактором была статичность образов или их динамика, где все участники показали идеальный норматив (100%) и находились в рамках интерпретации движения объектов не менее 50% и не более 60%.

При анализе третьего пункта – первостепенной значимости для испытуемого – цвета или формы, были замечены отклонения у 40% испытуемых по фактору «Хорошо просматривается форма, цвет вторичен», по фактору «Главное цвет, форма вторична» 10% отклонений.

В целом у учащихся был выражен нормальный уровень развития креативности и небольшой уровень психических отклонений.

Второй была диагностика воображения Е. Торренса «Фигурный тест» [11].

Она была направлена на определение уровня развития воображения и креативности, рассматривание аспектов интеллекта, чувств и эмоциональных состояний школьников по невербальной и вербальной экспрессии.

Результаты изучения ответов учащихся показали, что у учащихся общеобразовательной школы на высоком уровне развита способность успешно прогнозировать поведение людей в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими (по субтесту № 1 – 60% учащихся).

Третьей проведённой методикой был анализ продуктов творческой деятельности учащихся.

При проверке и анализе работ были выделены следующие критерии оценки уровня развития креативности:

- самостоятельность в выборе источника замысла для рисунка;
- аккуратность и детализированность выполнения работы;
- использование нестандартных решений (прорисовывание неожиданных деталей в рисунке, акцентирование их в рисунке);
- время выполнения рисунка и уровень его детализированности, многообразия деталей за этот промежуток.

Результаты изучения ответов учащихся показали, что у учащихся общеобразовательной школы на среднем уровне развита способность мыслить нестандартно, это около 53% учащихся; 29% высокий уровень креативности и 18% низкий уровень креативности.

Основной задачей спроектированных уроков («Разнообразие окружающего мира», «Выразительные возможности бумаги», «Разноцветные краски») было воспитание у школьников чувства формы, ритма, цвета, усидчивости, пространственного воображения.

Всё это является важными связующими, развивающими творческие и креативные начала в юных художниках.

В итоге опытной работы выявлено, что если систематически на уроках изобразительного искусства использовать такие средства, как нетрадиционные художественные техники, систематическое использование слайдов, многократное возвращение к теме креативности, то можно создать эффективные условия для развития креативности.

### Литература

1. Батюшков Ф.Д. Творчество. М.: ВЛАДОС, 1899.
2. Белый Б.И. Тест Роршаха: практика и теория / под ред. Л.Н. Собчик. СПб.: «Дорваль» при участии АОЗТ «Интерс», 1992.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Academia, 2002.
4. Гетманская Е.В. Личность: креативные характеристики // Вестник Москов. гос. гуманитар. ун-та им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология, 2010. № 1. С. 25–33.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009.
6. Кириллова О.С. Иллюстрирование сказочной литературы для детей: методический аспект. 2-е изд. Волгоград: Перемена, 2006.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
8. Немов Р.С. Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 2003.
9. Рамзаева Е.Н. Практика реализации формирования субкультурной грамотности подростка в условиях взаимодействия школы и семьи // Информ-образование. 2016. № 2. С. 100–105.
10. Ручкова Н.А., Ледовских И.А. Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 3. С. 310–316.
11. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. СПб.: ИМАТОН, 1998.

**ANASTASIYA KUBRAK**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**NONTRADITIONAL ART TECHNIQUES AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVITY  
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN DURING THE LESSONS OF FINE ARTS**

*The article deals with the main theoretical positions of the concept "creativity". There are revealed the psychological and pedagogical conditions for the creativity development during the lessons of Fine Arts at primary school.*

*There is defined the importance of the lessons of Fine Arts in the development of aesthetic and original principles in younger schoolchildren based on the design of classes.*

**Key words:** *younger schoolchildren, development of creativity, psychological and pedagogical conditions, non-traditional art techniques, Fine Arts.*



УДК 372.862

**Е.С. ЛУКЬЯНОВА**

(lukonya98@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ СРЕДЫ “SCRATCH”  
ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ПРОГРАММИРОВАНИЮ  
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ\***

*Рассматриваются вопросы использования визуальных объектно ориентированных сред при обучении алгоритмизации и программированию учащихся основной школы. Основное внимание в работе уделяется использованию в образовательном процессе бесплатной визуальной среды “Scratch”. Представлен опыт использования данной среды в обучении программированию в 5–6 классах основной школы.*

**Ключевые слова:** алгоритмизация, программирование, визуальная среда, Scratch, мотивация, обучение информатике, мультимедиа.

Сегодня в образовании прослеживается тенденция повышения значения обучению темам курса информатики, связанным с алгоритмизацией и программированием, что происходит из-за востребованности в современном информационном обществе специалистов в ИТ-индустрии и наукоемких предприятиях [3]. Раздел «Алгоритмизация и программирование» играет важнейшую роль в процессе развития интеллекта и других общих компетенций у школьников. К сожалению, настоящее положение этого раздела информатики незавидное: количество часов на изучение недостаточно, к тому же нельзя не отметить трудность восприятия учащимися сложных алгоритмических конструкций и основных понятий всего раздела. Невзирая на важность курса информатики и знаний, связанных с указанными темами, на сегодняшний день прослеживается снижение интереса у школьников к изучению программирования [3].

Анализ научно-педагогической литературы и педагогической практики показал, что большая часть учебно-методических пособий и разработок для обучения алгоритмизации и программированию предназначается в основном для 7–11 классов (базовый и профильный уровень) и для начальной школы (пропедевтический уровень). При обучении алгоритмизации и программированию в 5–6 классах перед учителями до сих пор существует проблема учебно-методической поддержки обучения по данным темам. Данную проблему обычно решают в двух аспектах: продолжить более углубленное изучение программных продуктов, рассматриваемых в начальной школе (например, «Алгоритмика», «Ку-Мир», «Лого», «ПервоЛого» и др.) или начать изучать языки программирования, предназначенные для старших классов (например, “Pascal”, “VBA”, “Delphi” и др.) [8, 11]. Многие исследователи отмечают, что альтернативой являются визуальные среды программирования, которые не требуют высокого профессионализма в области программирования, значительно сокращают время на разработку программы, позволяют учитывать возрастные особенности обучающихся [1, 3, 6, 7].

Под визуальными средами разработки компьютерных игр понимают игровые движки, которые являются центральными программными компонентами игр и обеспечивают основные технологии для запуска игр, взаимодействия с операционной системой и т. д., а также конструкторы игр, со встроенными игровыми движками и визуальным программным интерфейсом [7]. В данных средах, имеется возможность, например, с помощью визуального редактора создать игру без написания текста программы на языке программирования. Текст программы создает конструктор автоматически в визуальном редакторе, его можно при необходимости смотреть и править, что позволяет встроить такие визуальные среды программирования в учебный процесс [6, 8].

Разрабатывая самостоятельно компьютерные игры в визуальных средах, учащиеся приобретают и совершенствуют умения и навыки программирования в процессе игры, что значительно повышает

\* Работа выполнена под руководством Куликовой Н.Ю., кандидата педагогических наук, доцента кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

мотивацию, когда они наделяют создаваемых персонажей игры определенными свойствами, программируют их действия, при этом используя основные алгоритмические конструкции, которые при традиционном обучении воспринимались бы очень сложно [2].

В качестве наиболее известных и популярных сред можно привести: Alice ([www.okindiansbc.org](http://www.okindiansbc.org)); Kodu (<https://www.kodugamelab.com>), Scratch (<http://scratch.mit.edu>), LightBot ([www.gameroo.nl/games/light-bot](http://www.gameroo.nl/games/light-bot)); StencylWorks ([www.stencyl.com](http://www.stencyl.com)); Game Editor 1.40 ([game-editor.com](http://game-editor.com)); Squeak ([www.squeakland.org](http://www.squeakland.org)) и др. [2, 3, 8].

Особо отметим набирающую большую популярность в образовательном пространстве объектно ориентированную среду программирования “Scratch”, в которой программные блоки собираются из кирпичиков-команд, разделенных в группы по цвету и своему назначению соответственно.

Среда “Scratch” устроена следующим образом: в ней можно управлять разными объектами, легко их видоизменять, перемещать по экрану, задавать форму взаимодействия между ними и др. Главный принцип составления программ – собирание ее из графических блоков, находящихся в специальных разделах по их общему назначению [2, 8]. Необходимо отметить, что среда имеет все необходимые технические возможности: возможность объектноориентированного языка программирования высокого уровня, наличие графического редактора, встроенных инструментов для создания музыки, системы помощи пользователям, готовых проектов других пользователей и др.

Рассмотрим основные возможности “Scratch” и рекомендации учителю по созданию заданий учащимся. В данный момент среда не поддерживает процедуры, функции и рекурсию, поэтому обучение программированию в старшей школе было бы достаточно ограниченным. Однако технических характеристик среды достаточно для демонстрации теоретического материала, практических работ и других организационных форм урока по информатике для учащихся 5–6 классов.

Обучение программированию в школе важно проводить, используя примеры типовых задач, в которых постепенно усложняется структура алгоритмов. Это поможет систематизировать знания учащихся по классификации алгоритмов, необходимых в дальнейшем для программирования (линейные алгоритмы, ветвящиеся алгоритмы, циклические алгоритмы). Среда способствует связи всех теоретических знаний алгоритмов и программирования одной практической задачей – созданием компьютерной игры. Конечно же, в процессе создания игры учащимися легко осваиваются сложные для восприятия принципы объектно ориентированного программирования [4].

Необходимо обеспечить заранее ознакомление с целью учебной деятельности, создание необходимой познавательной мотивации у обучаемых. При решении проблемных задач учащимися применяется компьютерный эксперимент, вследствие которого формируются такие регулятивные универсальные учебные действия, как целеполагание, планирование, реализация плана, прогнозирование деятельности, контроль, коррекция [8, 9].

Среда позволяет обмениваться собственными разработками с участниками сообщества авторов Scratch-проектов во всем мире ([scratch.mit.edu](http://scratch.mit.edu)). Сообщество с открытым характером, т. е. в нем любой пользователь может не только посматривать все материалы, но и выкладывать на сервер сообщества собственный проект, зарегистрировавшись в нем [10].

На факультете математики, информатики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета студентами проводится активная работа по исследованию образовательных возможностей компьютерных игр, визуальных объектно ориентированных сред программирования и технологий создания игр, а также рассмотрению вариантов использования визуальных сред программирования при смешанном обучении и др. [2, 3, 7]. В качестве примера подобной работы приведем лабораторно-практические задания для практической работы в 6 классе, разработанные автором в соответствии с методическими рекомендациями по изучению темы «Алгоритмика» с использованием среды “Scratch”.

В рабочей программе для 5–6 классов Л.Л. Босовой на изучение алгоритмов и начального программирования отводится 10 часов (3 часа теории и 7 часов практики) [1]. По окончании изучения теории раздела «Алгоритмика» и выполнения предложенных учителем заданий, учащиеся узнают,


что такое алгоритм и какая его роль в современных системах управления; познакомятся с основными свойствами алгоритмов, способами записи алгоритмов (блок-схемами, учебным алгоритмическим языком), основными алгоритмическими конструкциями (следование, ветвление, выбор (множественный), цикл, структуры алгоритмов) [1]. Разработанные задания можно использовать для формирования описанных выше результатов и при подготовке учащихся к программированию в более сложных и менее дружественных средах программирования в 8–9 классах.

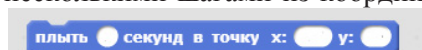
Далее представлена одна из лабораторно-практических работ по данной теме.

### Практическая работа

#### «Создание скриптов (программ) в среде “Scratch”»

**Цель:** научиться создавать программы в “Scratch”, используя линейные алгоритмы, алгоритмы ветвления и циклы.

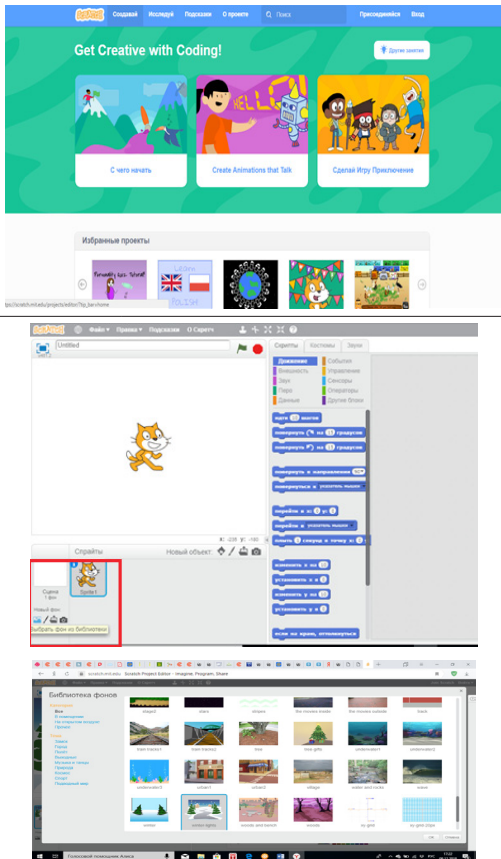
**Задание 1:** Создайте мини-мультфильм про дружелюбного пингвинёнка Рико, который добирается домой несколькими шагами по тропинке. Выполните следующий сценарий: при нажатии на флажок  Пингвин говорит «Привет!» и осуществляет поступательное движение по дороге (описано в технологии выполнения) несколькими шагами из координат (-70; -90) к координатам левого дома

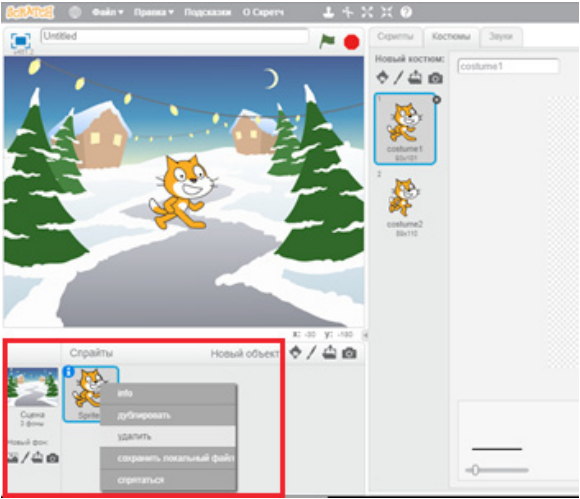
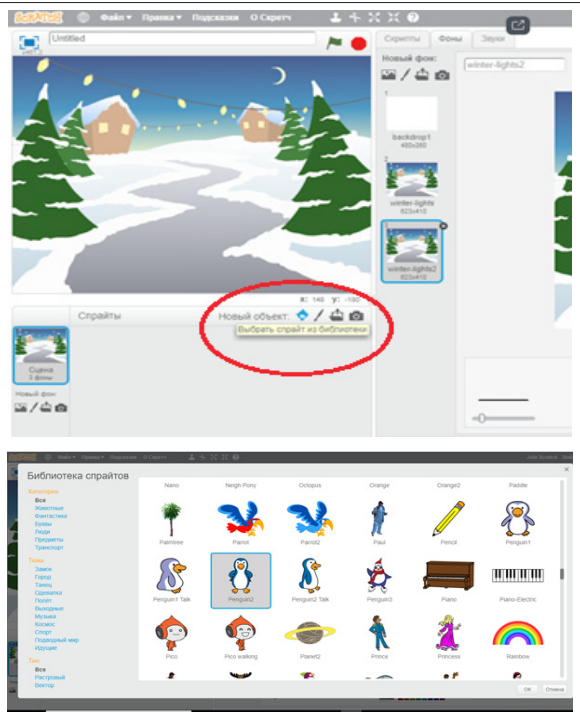
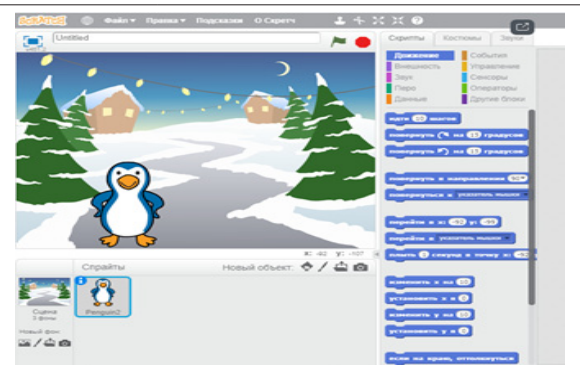


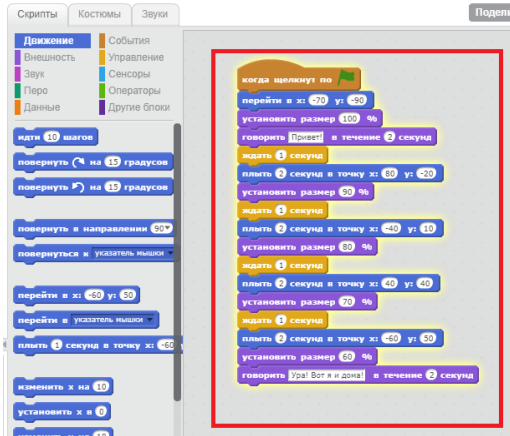
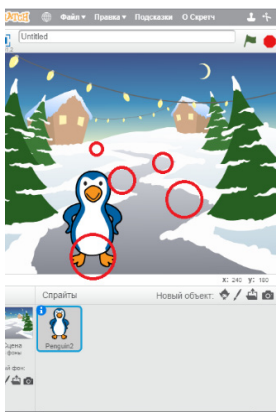

с помощью блока движения. С каждым перемещением размер спрайта должен уменьшаться на 10%, после чего он говорит «Вот я и дома! Ура!». Выполните задание в соответствии с указанной технологией его выполнения (табл. 1).

Таблица 1

#### Технология выполнения первого задания «Создание скриптов (программ) в среде “Scratch”»

Алгоритм выполнения задания	Примерные результаты в среде “Scratch”
1. Запустите среду “Scratch”, щелкнув по ярлыку на рабочем столе. Если вы выполняете задание не в классе то, открыв ссылку <a href="https://scratch.mit.edu/">https://scratch.mit.edu/</a> (нажав CTRL и щелкнув по ссылке).	
2. Нажмите на кнопку «Создавай» и перед нами откроется уже знакомое рабочее поле!	
3. Нажмите на кнопку «Выбрать фон из библиотеки», после чего выберите нужный нам фон из предложенных двойным щелчком мыши по нему.	

Алгоритм выполнения задания	Примерные результаты в среде «Scratch»
<p>4. Уберите Кота, выделив этот спрайт и нажав кнопку «Удалить» в контекстном меню.</p>	
<p>5. Добавьте нужный спрайт из предложенных (Пингвина), также щелкнув по нему двойным щелчком.</p>	
<p>6. Переместите Пингвина в начало дорожки Вашей сцены (фона). Для этого необходимо нажать на Пингвина левой кнопкой мыши и перенести его в нужное место.</p>	

Алгоритм выполнения задания	Примерные результаты в среде “Scratch”
7. В окне команд для спрайта Пингвин составьте следующую программу, используя область скриптов, которая находится в левой части окна.	
<p><b>ПРИМЕЧАНИЕ!</b> Синие блоки справа в сценарии обозначают координаты нового расположения Пингвина.</p> <p>Проверьте, все ли идет по сценарию и нажмите на зеленый флажок, чтобы посмотреть свой первый мини-мультик в “Scratch”!</p>	 
<b>Дополнительное задание:</b> измените готовый сценарий так, чтобы Пингвин говорил какую-нибудь фразу после каждого изменения положения.	

**Задание 2:** Добавьте спрайт Пингвин, который при перемещении по сцене с изображением времен года, называет время года, на изображении которого он находится по щелчку на спрайте. Условие проверки времени года реализовать нужно с помощью алгоритмической конструкции «Если» и блоков «Сенсоры». Выполните задание в соответствии с указанной технологией его выполнения (табл. 2).

Таблица 2

**Технология выполнения второго задания «Создание скриптов (программ) в среде “Scratch”»**

Алгоритм выполнения задания	Примерные результаты в среде “Scratch”
1. Добавьте на место сцены изображение «временагода.jpg» из папки “Scratch” на Рабочем столе. Удалите спрайт Кот и добавьте спрайт Пингвин аналогично заданию № 1.	

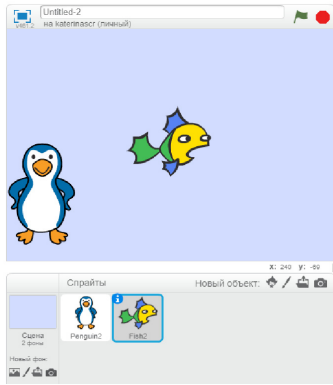


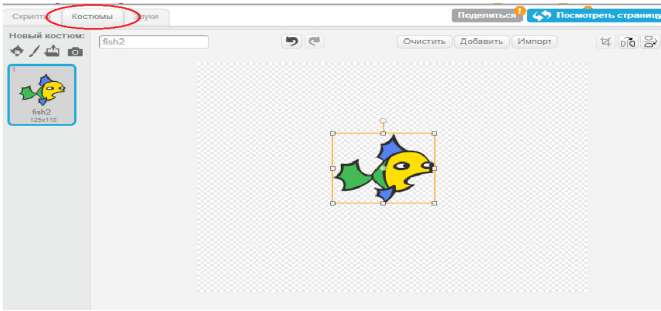
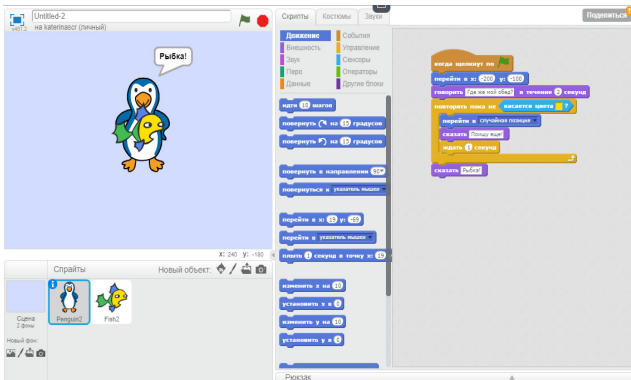

Алгоритм выполнения задания	Примерные результаты в среде “Scratch”
2. Составьте из блоков конструкцию для проверки лета, чтобы при касании Пингвином жёлтого цвета возникала фраза «Лето!» в течении 2-х секунд.	
3. Составьте из блоков конструкцию для проверки остальных времен года, аналогично 2-му пункту для лета. Добавьте «всегда» для автоматической проверки условных циклов.	
<b>Дополнительное задание:</b> создайте для каждого времени года свое «движение» Спрайта (Например, смена костюма или мини-анимация)	

**Задание 3:** Добавьте спрайт Рыба в центре сцены и спрайт Пингвин, для которого создайте следующий сценарий: Пингвин в нижнем левом углу говорит «Привет! Где мой обед?», далее изменяет случайным образом своё расположение на сцене, пока не касается спрайта Рыба (касание обозначить с помощью блоков «Сенсоры»), после чего Пингвин говорит «Рыбка!». Выполните задание в соответствии с указанной технологией его выполнения (табл. 3).

Таблица 3

#### Технология выполнения третьего задания «Создание скриптов (программ) в среде “Scratch”»

Алгоритм выполнения задания	Примерные результаты в среде “Scratch”
1. Измените сцену на любой понравившийся однотонный фон и удалите спрайт Кот (правила выполнения этих действий описаны в задании № 1). Добавьте спрайт Пингвин и Рыба (fish2).	

Алгоритм выполнения задания	Примерные результаты в среде “Scratch”
<p>2. Нажав на вкладку «Костюмы» в правом окне, открой редактирование спрайта Рыба. Уменьши ее размер примерно в 2 раза регулируемыми размер стрелками.</p>	
<p>3. Переместите Пингвина в нижний левый угол сцены. Создайте из блоков следующий скрипт для этого спрайта</p>	
<p>4. Сделайте так, чтобы после фразы «Рыбка» прозвучал какой-либо звуковой сигнал на Ваше усмотрение.</p> <p><b>Дополнительное задание:</b> с помощью блока «отправить сообщение 1» в скрипте спрайта Пингвин и события  в скрипте Рыбы сделайте так, чтобы Рыба говорила фразу «Не ешь меня!».</p>	

Разрабатывая собственные компьютерные игры в визуальной среде, учащиеся получают и совершенствуют умения и навыки программирования с высокой мотивацией в процессе игры, когда они наделяют создаваемых персонажей игры определенными свойствами, программируют для них действия, при этом используют базовые алгоритмические конструкции, которые при традиционном обучении они воспринимались ими очень сложно.

Отметим, что при составлении практических работ на “Scratch” учителю рекомендуется делать опору на творческий потенциал ученика, давать ученику определенную свободу в создании скрипта или сцены, чтобы обеспечить развитие его способностей в плане познания и творчества. Подведение учителем к проблеме – очень важный момент при изучении программирования и может прослеживаться в логике лабораторных работ на “Scratch”. Например, содержащие последовательные повторяющиеся действия предполагают подведение учащихся к использованию циклов. Необходимость исследовать явления, объекты, которые описываются с помощью таких процессов в проблемных задачах, требует освоения инструментария среды.

Подводя итоги, отметим, что “Scratch” является довольно новой, но уже одной из популярных в образовании сред визуального программирования. Ее визуальные возможности можно наилучшим образом использовать при обучении школьников темам «Алгоритмизация и программирование».

В настоящее время по всему миру наблюдается активное внедрение в образовательные программы общеобразовательных школ учебных предметов научного, технологического, инженерного и ма-

тематического направления. К слову, что будущее – за технологиями, сейчас обсуждаемой проблемой стало изучение школьного курса информатики, в частности вопросов обучения программированию в школе. Исследователи, рассматривающие программирование в качестве способа общения с компьютером на понятном ему языке, всегда поддерживали идею обучения учащихся программированию с раннего возраста [5]. С помощью такой среды, как “Scratch”, у учителей информатики появляется возможность организовать обучение алгоритмизации и программированию качественно, доступно и легко на практических примерах, повысить при этом уровень мотивации учащихся к обучению за счет использования различных мультимедийных возможностей среды и игровой компоненты.

### Литература

1. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика. Программа для основной школы. 5–6 классы. 7–9 классы. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
2. Быкова А.Р. Использование среды Scratch для обучения программированию учащихся основной школы // Наука молодых – будущее России: сб. науч. ст. II Междунар. науч. конф. перспектив. разработок молодых ученых: в 5 т. (г. Курск, 13–14 дек. 2017 г.). Курск: Университетская книга, 2017. С. 69–72.
3. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Гермашев И.В. Методические особенности формирования готовности будущего учителя информатики к разработке и использованию компьютерных игр в обучении алгоритмизации и программированию // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 5(128). С. 42–49.
4. Жемчужников Д.Г. Создание компьютерных игр как средство обучения школьников программированию // Информатика и образование. 2012. № 8(237). С. 49–51.
5. Жилбаев Ж.О., Мукашева М.У., Шуиншина Ш.М. Программирование в школе: исследование отношения и потребностей субъектов образовательного процесса // Новые информационные технологии в образовании и науке: сб. тр. X Междунар. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 27 февр.–3 марта 2017 г.) Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2017. С. 27–32.
6. Карпенко О.М., Лукьянова А.В., Абрамова А.В. [и др.] Геймификация в электронном обучении // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 4(94). С. 28–43.
7. Куликова Н.Ю. Создание и использование интерактивных компьютерных игр как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках информатики // Современные информационные технологии в образовании: сб. материалов XXVIII Междунар. конф. (Троицк-Москва, 27 июня 2017 г.). М.: Москов. издат.-полиграф. колледж им. И. Федорова. 2017. С. 27–29.
8. Лукьянова Е.С. Использование визуальной среды Scratch в обучении алгоритмизации и программированию // Научный руководитель. 2018. № 6(30). С. 25–33.
9. Макарова Н.В., Нилова Ю.Н. Методика формирования навыков программирования и моделирования // Информатика и образование. 2014. № 2(251). С. 29–32.
10. Патаракин Е.Д. Школа Scratch // Школьные технологии. 2010. № 4. С. 132–135.
11. Храмова М.В., Феоктистова О.А. Использование языка Scratch в курсе теории и методики обучения информатики // Вестник Московс. гор. пед. ун-та. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2008. № 16. С. 179–181.

**EKATERINA LUKYANOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PECULIARITIES OF USE OF VISUAL ENVIRONMENT “SCRATCH” WHILE TEACHING OF ALGORITHMIZATION AND COMPUTER PROGRAMMING IN MIDDLE SCHOOL**

*The article deals with the issues of using visual object oriented environments while teaching of algorithmization and computer programming of students in middle school. There is paid special attention to the usage of free visual environment “Scratch” in educational process. There is demonstrated the experience of the environment while teaching computer programming in 5–6 grades of middle school.*

**Key words:** *algorithmization, computer programming, visual environment, Scratch, motivation, teaching of Computer Studies, multimedia.*

УДК 372.878

**К.А. МОРОЗОВА**  
(shpelka@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\***

*Инструментально-исполнительская деятельность младших школьников рассматривается как важный фактор развития их музыкального восприятия. Обоснованы психолого-педагогические и методические условия, обеспечивающие наибольшую эффективность исследуемого процесса.*

**Ключевые слова:** музыкальное восприятие, инструментально-исполнительская деятельность, младшие школьники, психолого-педагогические условия, методические условия.

На современном этапе развития научной мысли проблема музыкального восприятия, как одна из значимых в понимании музыкального искусства, предполагает как множественность аспектов рассмотрения, так и комплексный подход к изучению исследуемого феномена.

Теоретические аспекты понимания феномена музыкального восприятия заложены в фундаментальных философских эстетических и музыковедческих работах трудах как зарубежных, так и отечественных ученых: (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский и др.) [11, 13]; психологических исследованиях (С.Н. Беляева-Экземплярская, А.А. Готсдинер, Г.Н. Кечхуашвили и др.) [4, 6, 7]; музыкально-педагогических исследованиях (Ю.Б. Алиев, Э.Б. Абдуллин и др.) [1, 3].

Анализ теоретических трудов, посвященных проблеме развития музыкального восприятия, показывает, что исследователями феномен музыкального восприятия рассматривается как процесс, «направленный на постижение тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [13, с. 91].

Развитие музыкального восприятия обусловливается спецификой той музыкальной деятельности, в которой оно осуществляется.

Остановимся на возможностях инструментально-исполнительской деятельности в аспекте развития музыкального восприятия младших школьников.

Прежде всего, необходимо отметить, что инструментально-исполнительская деятельность дает возможность младшим школьникам поэкспериментировать с «разнообразным кругом музыкальных интонаций, в том числе с широкими скачками, сопоставлением регистров, с одной интонацией в различном тембровом выражении и т. д.» [1, с. 102].

Кроме того, в процессе инструментально-исполнительской деятельности «появляется возможность проследить зависимость характера звука, его интонационной выразительности от способа звукоизвлечения, динамических, тембровых и звуковысотных возможностей различных инструментов» [Там же, с. 103].

Следовательно, именно в инструментально-исполнительской деятельности для младших школьников открываются возможности наиболее широко проявить творческий поиск, главным образом в создании учащимися своего личностного «видения», при этом возникают художественные и жизненные ассоциации, сравнения, сопоставления, своего рода «договаривание» мысли композитора.

Во-вторых в процессе собственной инструментально-исполнительской деятельности младший школьник начинает лучше осознавать, что «музыкальный звук, кроме физических характеристик, обладает художественной выразительностью как сущностным свойством. Так, различные звуковые структуры в музыке объединяются общим понятием «музыкально-выразительные средства» [Там же, с. 96].

\* Работа выполнена под руководством Арановской И.В., доктора педагогических наук, профессора кафедры теории и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Суть инструментально-исполнительской деятельности состоит в построении на основе средств музыкальной выразительности целостной структуры музыкального произведения, более того в достижении «художественной выразительности этой структуры, т. е. яркого воплощения в ней определенного содержания» [1, с. 96]. Кроме того, играя на музыкальных инструментах, младшие школьники приобретают исполнительские навыки, они практически осваивают необходимые знания и умения, у них развивается эмоциональная отзывчивость. На этой базе у учащихся формируется сначала избирательное, а затем оценочное отношение к музыкальным произведениям.

Развитие музыкального восприятия младших школьников в условиях инструментально-исполнительской деятельности также возможно путем включения детей в процесс активного сотворчества и сопереживания чувствам и настроениям композитора, выраженным в произведении.

Как известно, деятельностная составляющая основывается на собственном, приобретенном опыте учащегося. Иначе говоря, собственное инструментальное исполнительство младших школьников способствует приобретению ими «личного опыта», подводит основу для формирования мыслительных операций, которые основываются на процессе познания закономерностей изучаемого музыкального произведения посредством формирования широких художественно-образных обобщений.

Исполнительство младших школьников в целом можно охарактеризовать как «опосредованное взаимодействие исполнителя и автора музыкального произведения, направленное на воспроизведение, раскрытие и донесение до слушателя художественного образа, авторского замысла музыкального произведения» [5, 10].

В этом смысле, инструментально-исполнительская деятельность наиболее показательна в аспекте умения или неумения слышать музыку. Умение слышать самого себя, своих одноклассников и понимание характерных особенностей произведения – вот что формируется у учащихся с первого класса в условиях инструментально-исполнительской деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что собственное исполнение заключается в освоении текста (музыкального языка) произведения учащимися, в истолковании ими «идеи, художественного образа и смысла произведения, в отборе выразительных средств для наиболее точной передачи содержания композиционного замысла» [5, с. 15].

Таким образом, деятельностная природа музыкального искусства способствует проявлению творческих возможностей младших школьников в образной интерпретации произведений музыкального искусства.

Вместе с тем, в условиях инструментально-исполнительской деятельности у младших школьников путем побуждения бессознательного отклика на музыкальное произведение, развития эмоционально-ассоциативной деятельности происходит развитие эмоционального компонента музыкального восприятия, т. к. полноценное музыкальное восприятие требует умения возродить то многообразие эмоций, которое композитор «закодировал» в своем сочинении. Следовательно, речь идет об умении перевести обыденные эмоции в эстетические, воспринять субъективную эмоциональную программу данного музыкального произведения. Как отмечают многие ученые (С.Н. Беляева-Экземплярская, Е.В. Назайкинский и др.) [4, 13], развитие музыкального восприятия младших школьников должно начинаться с чувственного аспекта, с пробуждения эмоций, формирования эмоциональной отзывчивости. В свою очередь, А.Д. Алексеев отмечает, что «правдивое воссоздание художественного образа предполагает не только верность авторскому тексту, но и эмоциональную насыщенность исполнения. Игра безжизненная, не согретая теплотой настоящего чувства, не увлекает слушателя. Важнейшая задача исполнителя – выявление самых существенных черт художественного образа» [2, с. 201].

Следовательно, развитие музыкального восприятия младших школьников в условиях инструментально-исполнительской деятельности не может состояться без его эмоционального компонента, т. к. без эмоций вообще не может осуществиться акт восприятия искусства, т. е. эмоциональные реакции стимулируют работу воображения, активно участвуя в управлении творческим процессом.



Необходимо отметить, что богатство музыкальных впечатлений, воздействующее на младшего школьника, несет достаточно сложную совокупность определенным образом организованных средств музыкальной выразительности. Однако на первой ступени развития музыкального восприятия младших школьников эти средства, как и их организация, некоторое время остаются для них семантически «пустыми».

В процессе инструментально-исполнительской деятельности создаются благоприятные условия для систематического познания посредством расширения музыкального кругозора обучающихся. Наличие комплекса знаний о средствах музыкальной выразительности, об основных музыкально-выраженных эмоциях – неотъемлемое требование для успешного развития познавательного компонента музыкального восприятия. Теоретические знания в области музыкального искусства не только обеспечивают художественно-мыслительные операции, но и формируют данные умственные операции, уславливают их строение и внутреннее содержание.

Осмысление сущности художественного образа осуществляется на основе имеющихся и приобретающихся в процессе инструментально-исполнительской деятельности теоретических знаний. Однако, художественно-мыслительная деятельность – это не только музыкально-теоретические знания и умения, которые приобретает младший школьник, но и получение интеллектуальных умений, которые являются источником овладения знания и в отсутствии которых данный процесс не возможен. Следовательно, освоение знаний необходимо ориентировать не только на запоминание, но и на интенсификацию процесса художественного познания, который способствует развитию музыкального восприятия в целом.

Таким образом, развитие музыкального восприятия младших школьников в условиях инструментально-исполнительской деятельности не может состояться без его познавательного компонента, т. к. для создания музыкального образа младший школьник должен обладать определенным набором знаний, необходимых для его реализации.

В исполняемых младшими школьниками высокохудожественных музыкальных произведениях всегда прослеживается направленность музыкальной мысли и эмоции на определенные ценностные ориентации. Необходимым условием осуществления оценки является достаточная степень понимания смысла и значения художественного образа, а также обобщение имеющихся у учащихся представлений и понятий о языковых, жанровых, стилистических особенностях произведений искусства. В связи с чем, способность школьников оценивать музыку, по мнению В.В. Медушевского, Ю.Б. Алиева и др., характеризуется возрастанием роли критического суждения о музыке, что предполагает готовность понимать смысл музыкального произведения, обосновывать свое отношение к его художественной, эстетической, нравственной направленности [1, 3, 8, 10].

Другая особенность ценностного компонента музыкального восприятия связана с умением учащихся понимать собственное отношение к музыкальному произведению на основании сформировавшихся суждений о художественной ценности. Оценочная деятельность развивается в направлении от интуитивно-эмоциональной к аргументированной и лишь постепенно приобретает форму словесного суждения.

Следовательно, развитие музыкального восприятия младших школьников в условиях инструментально-исполнительской деятельности не может состояться без его ценностного компонента, т. к. установление ценности музыкального произведения является одной из важных форм взаимодействия младшего школьника с музыкой.

Таким образом, инструментально-исполнительская деятельность обладает продуктивными педагогическими возможностями как в плане раскрытия природы исполнительства, творческого интерпретационного процесса, так и в плане развития музыкального восприятия младших школьников в качестве основы самовыражения в музыкальном искусстве и становления собственной творческой личности.

### Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. М.: ACADEMIA, 2004.
2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 1978.
3. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М.: Владос, 2000.
4. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. М., 1924.
5. Васильева Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007.
6. Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия // Проблемы музыкального мышления / сост. М.П. Арановский. М., 1974.
7. Кечухашвили Г.Н. К вопросу развития музыкального восприятия // Развитие музыкального восприятия школьников. М., 1971.
8. Коваль Л.Г. Формирование эстетических оценок у подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1975.
9. Костюк А.Г. О теории музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сб. статей / сост. А.Г. Костюк. Киев: Муз. Украина, 1986.
10. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. М.: Институт психологии РАН, 1999.
11. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки / ред.-сост. В.Н. Максимов. М.: Музыка, 1980.
12. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сб. статей / сост. А.Г. Костюк. Киев: Муз. Украина, 1986.
13. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки / ред.-сост. В.Н. Максимов. М.: Музыка, 1980.

**KSENIYA MOROZOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF MUSICAL PERCEPTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING ACTIVITIES**

*There are considered the instrumental and performing activities of younger schoolchildren as an important factor in the development of their musical perception. There are substantiated the psychological, pedagogical and methodological conditions that provide the greatest efficiency of the studying process.*

**Key words:** *musical perception, instrumental and performing activities, younger schoolchildren, psychological and pedagogical conditions, methodological conditions.*

УДК 372.882

**В.Н. ТРУШНИКОВА**

(trushnikova.viktoria@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ЛЕГЕНДЫ И МИФЫ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ\***

*Рассматриваются различные виды квестов, возможности их применения на уроках литературы.  
Описывается авторская разработка образовательного линейного оффлайн-квеста по теме  
«Легенды и мифы Древней Греции», которая может быть полезна  
учителям литературы.*

**Ключевые слова:** методика обучения литературе, инновационные технологии,  
квест-технология, образовательный квест, линейный квест,  
оффлайн-квест, мифы Древней Греции.

У современных школьников часто отсутствует мотивация к получению образования, к саморазвитию. Они не заинтересованы в изучении литературы, многие произведения находят неактуальными, отказываясь их читать. На наш взгляд, исправить ситуацию могут современные образовательные технологии, среди которых наибольший интерес представляет ролевая игра – «процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности» [6, с. 183]. С ее помощью можно разнообразить уроки, вызвать у учащихся желание самостоятельно читать.

Одной из разновидностей ролевой игры является квест – «педагогическая технология, включающая в себя набор проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются какие-либо ресурсы» [3, с. 45]. Среди обязательных элементов образовательного квеста можно выделить наличие определенной роли или ролей у участников квеста, проблемных заданий, которые преподносятся участникам в игровой форме, использование материальных и интеллектуальных ресурсов для их решения.

Существует несколько классификаций образовательных квестов. По структуре сюжета И.Н. Сокол описывает линейные, нелинейные и кольцевые квесты [9, с. 139]. О.О. Путило и Л.Н. Савина разделяют их по способу реализации, выделяя онлайн-квесты и оффлайн-квесты [8, с. 82].

Для создания собственного квеста мы выбрали форму линейного оффлайн-квеста. Линейный квест подразумевает заранее определенный порядок прохождения этапов, что наиболее уместно в рамках изучения произведений с последовательным сюжетом. Формат оффлайн-квеста не требует подключения к сети Интернет, в этом случае можно заранее подготовить необходимые материалы на бумажных носителях или разработать наглядные электронные ресурсы в программе “Power Point” или в специализированных оболочках для создания текстовых квестов “AXMA Story Maker”, “INSTEAD” [Там же].

Материалом для нашего квеста стали древнегреческие мифы о двенадцати подвигах Геракла, изучаемые в 5 или 6-м классе средней школы. В них Геракл посещает разных персонажей, которые помогают или, наоборот, мешают ему совершать героические действия, чтобы освободиться от службы у царя Эврисфея. В случае, если квест планируется в рамках урока литературы, достаточно взять пять подвигов. Ограниченное время занятий не позволяет рассмотреть нам все мифы, но интересная форма урока мотивирует учеников самостоятельно ознакомиться с оставшимися сюжетами. Для квеста, проводимого во внеурочное время, можно разработать все двенадцать этапов.

Если ученики остаются в классе, то самый удобный вариант – использование мультимедийной презентации и раздаточных материалов. Если квест выносится за пределы одной аудитории, то на каждом этапе можно разместить QR-коды с заданиями. При этом в каждой группе должен быть мобильный телефон с возможностью считывания кода. Как вариант, на каждом этапе можно поставить учеников в костюмах персонажей из древнегреческих мифов, которые будут выдавать проходящим ученикам материалы с заданиями, засекать время, следить за выполнением и ставить баллы в маршрутный лист.

\* Работа выполнена под руководством Путило О.О., кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Рассмотрим подробнее алгоритм реализации квеста. В самом начале учитель сообщает участникам, что Геракл служит Эврисфею по приказу Геры, и, чтобы освободиться, ему необходимо совершить двенадцать подвигов [4, с. 180]. Ученики переносятся в Древнюю Грецию, чтобы помочь герою с некоторыми из них. Для этапов мы выбрали следующие мифы: «Немейский лев», «Лернейская гидра», «Пояс Ипполиты», «Коровы Гериона», «Яблоки Гесперид», за успешное прохождение каждого испытания ученики получают награду. У каждой команды будет изображение Геракла, на которое они будут наклеивать полученные предметы, приближающие героя к освобождению от службы у Эврисфея [Там же, с. 181]. Чем больше атрибутов соберут ученики, тем проще им будет пройти финальное испытание и помочь Гераклу.

На первом этапе ученики попадают в Немею, где их встречает Афина – покровительница и помощница героя. Она дает ученикам лист с именами, которые необходимо распределить по двум категориям «Герои» и «Боги»: Ясон, Посейдон, Зевс, Персей, Аполлон, Гефест, Тесей, Одиссей, Дионис, Орфей, Ахилл, Аид. Успешное прохождение приносит команде шкуру Немейского льва, которая защищает Геракла от стрел. Если команда допускает более трех ошибок, она следует дальше без награды.

Следующим на пути оказывается город Лерн, где учеников встречает Иолей. Гераклу не справиться одному с гидрой, у которой слишком много голов. Иолей предлагает свою помощь, если команда сможет правильно соотнести предметы с богами, которым те принадлежат. Ученики получают раздаточный материал с изображениями богов (см. рис. 1) и их атрибутов (см. рис. 2). Если команда совершает две и более ошибки, то Геракл не получает стрелы с ядом гидры.



Рис. 1. Изображение Афродиты

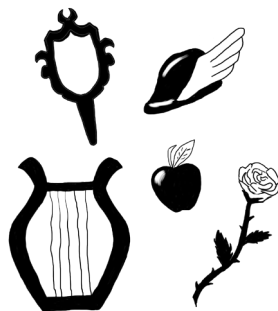


Рис. 2. Атрибуты богов

На следующем этапе ребята прибывают в город амазонок Фемискиру, где их встречает царица Ипполита. Чтобы получить ее пояс, команде необходимо решить анаграмму. Мы предлагаем зашифровать имя богини Артемиды, покровительницы амазонок. Например: «тардимеа».

Дальше путь Геракла и его помощников лежит через остров под названием Эрифейя, где живет великан Герион с тремя туловищами, тремя головами, шестью руками и шестью ногами [4, с. 177]. (Гериона могут изображать три ученика). Чтобы победить великана, Геракл должен поразить стрелами каждую из трех голов. Ученики получают карточки с изображениями мифических существ. Это могут быть рисунки на древнегреческих вазах (см. рис. 3) или работы современных художников (см. рис. 4). Главное, чтобы существа легко узнавались. Если помощники Геракла правильно пишут название существа, то одна стрела попадает в цель. Таким образом, чтобы победить великана, ученикам необходимо назвать трех существ. В награду Геракл получает один из щитов Гериона.



Рис. 3. Чернофигурная керамика. Цербер



Рис. 4. Grimbrow. Циклоп

На предпоследнем этапе команды подходят к садам Гесперид, где встречают атланта по имени Атлас, который держит небосвод. Он соглашается принести три золотых яблока, но только если ученики смогут объяснить ему значение фразеологизмов, связанных с мифологическими сюжетами: «кануть в Лету», «яблоко раздора» и «Ахиллесова пята» [1]. Список фразеологизмов может быть шире, тогда команда должна будет выбрать и объяснить только три фразы. За каждый правильный ответ ученики получают по яблоку. Испытание пройдено успешно, если собрано три яблока.



Когда Геракл пройдет все этапы, ему предстоит отправиться к царю Эврисфею в Микены, чтобы получить свободу. У Эврисфея ученикам остается выполнить последнее задание – расставить подвиги Геракла в правильном порядке. Чем больше предметов получила команда за предыдущие этапы, тем больше строк уже будет заполнено. Соответственно, если ученики успешно прошли все пять этапов, им останется распределить только семь подвигов из двенадцати. На своих местах окажутся первый подвиг – «Немейский лев», второй – «Лернейская гидра», девятый – «Пояс Ипполиты», десятый – «Коровы Гериона» и двенадцатый – «Яблоки Гесперид». Если ученики правильно расставят оставшиеся подвиги, они освобождают Геракла от службы.

Предложенный нами формат работы способствует формированию у учеников следующих универсальных учебных действий (УУД): умения ставить цель деятельности на основе определенной проблемы и существующих возможностей (успешно пройти все испытания, чтобы собрать предметы и освободить Геракла), умения объединять предметы и явления в группы по определенным признакам (распределение персонажей в соответствии с их принадлежностью к героям или богам), умения сопоставлять информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах (при сопоставлении атрибутов с богами, которым они принадлежат), умения строить позитивные отношения в процессе учебной и познавательной деятельности при работе в группах, умения организовывать учебное взаимодействие в группе при прохождении этапов [7].

### Литература

1. Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И. [и др.] Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1968.
2. Геракл приводит Цербера, Эврисфей в ужасе прячется в бочке. VI в. до н. э. Чернофигурная керамика. [Электронный ресурс] URL: [http://www.litlife.club/BookBinary/250987/1432118446/i\\_056.jpg](http://www.litlife.club/BookBinary/250987/1432118446/i_056.jpg) (дата обращения: 11.02.2019).
3. Костенко Ю.К., Недогреева Н.Г., Барбашин В.В. [др.] Образовательный квест как технология продуктивного сотрудничества обучающихся // Среднее профессиональное образование. 2017. № 11. С. 44–46.
4. Кун Н.А. Легенды и мифы Древней Греции. М.: АСТ, 2008.
5. Литература. 5–9 классы: рабочая программа / Курдюмова Т.Ф., Демидова Н.А., Колокольцев Е.Н. [и др.]; под ред. Т.Ф. Курдюмовой. М.: Дрофа, 2017.
6. Озеркова И.А. Ролевые игры как технологии самовоспитания // Школьные технологии. 2000. № 1. С. 182–189.
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования от 08.04.2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/4587/POOP> (дата обращения: 23.12.2018).
8. Путило О.О., Савина Л.Н. Использование электронных ресурсов в процессе реализации квест-технологии на уроках литературы и во внеурочной деятельности // Филологическое образование в условиях электронно-цифровой среды: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 30 мая 2018 г.). СПб: ЛЕМА, 2018. С. 81–83.
9. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодой ученый. 2014. № 6(09). С. 138–140.
10. Grimbro. 13 Nights of Halloween 2013 Cyclops. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.deviantart.com/grimbro/art/13-Nights-of-Halloween-2013-Cyclops-408215317> (дата обращения: 11.02.2019).

**VIKTORIYA TRUSHNIKOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **LEARNING OF THE THEME “GREEK MYTHOLOGY” WHILE LITERATURE LESSONS WITH THE USE OF QUEST-TECHNOLOGIES**

*The article deals with the different kinds of quest and the possibilities of their usage while Literature lessons. There is described the author's study manual of educational linear offline-quest of the theme “Greek mythology”, that can help the teachers of Literature.*

**Key words:** *teaching methods of Literature, innovative technologies, quest-technologies, educational quest, linear quest, offline-quest, Greek mythology.*

УДК 372.893

**Н.С. ЦЫБКО**

(natusiaczibko@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЛАКАТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ XX В. В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ\***

*Рассматривается роль исторических плакатов как средства наглядности в изучении отечественной истории XX в. в школе. Анализируется линейка учебников по истории России за 10 класс на наличие плакатов и системы вопросов и заданий к ним. Приводятся методические рекомендации по выполнению заданий творческо-поискового уровня при работе с историческими плакатами.*

**Ключевые слова:** исторические плакаты, наглядность в обучении истории, методика обучения истории, советские плакаты, использование плакатов на уроках истории.

Вопрос о роли наглядности в обучении возник еще несколько столетий назад. На всем протяжении его изучения, им интересовались педагоги, дидакты, психологи, методисты и физиологи, рассматривая этот вопрос с позиций своих наук. Важность и необходимость использования наглядного метода в обучении истории не подвергается сомнению. Учеными давно доказано, что полученная информация лучше всего усваивается, если используются одновременно несколько каналов восприятия, т. е. задействованы несколько органов чувств.

В преподавании истории наглядности уделяется большое внимание. Учащиеся лишены возможности непосредственно воспринимать события прошлого. Можно констатировать, что без использования наглядных средств невозможно сформировать представления, находящиеся в основании структуры исторических знаний. Наглядные средства так же помогают сформировать исторические понятия, подвести школьников к пониманию закономерностей исторического развития.

В процессе обучения наглядность выполняет ряд важнейших функций [2]:

- информационная, при которой наглядные средства выступают либо в роли основного источника информации, либо в качестве наглядно-иллюстративного материала;
- обучающая, проявляющаяся в познавательной деятельности учащихся;
- воспитательная, выступающую как средство сильного эмоционального воздействия.

Исторические плакаты являются уникальным видом исторического источника XX в. На протяжении всего столетия плакаты играли важную роль в агитации и пропаганде ценностей и идей, необходимых действовавшему политическому строю. Плакат представляет собой яркое, броское, краткое, понятное и доступное для любого, даже малограмотного, человека средство информации.

Плакат – наиболее массовая форма изобразительного искусства, выполняющая определенную утилитарную функцию и нацеленная на решение конкретных задач. Он всегда был одним из важнейших средств наглядной агитации. В период классовой борьбы он разъяснял простому народу, кто для него является другом, а кто – врагом, в нем всегда присутствовал призыв к сплочению сил и дружному отпору врага. Именно поэтому плакат стоит рассматривать как отдельный вид исторического источника для изучения социально-политического дискурса прошлого [10, с. 51].

Спецификой советского плаката было не приукрашивание действительности, а конструирование реальности. Языком плаката воссоздавалась история, быт, повседневность советского народа. Особенностью советского плаката были его яркие образы, красочность, простота и мощный эмоциональный фон. Его основная идея должна была быть выражена ясно, недвусмысленно и доходчиво. Плакат должен действовать на человека мгновенно, в связи с чем к нему предъявляются требования простоты и лаконичности художественного решения: силуэтность изображения, ограничение планов до одного – двух, сокращение глубины пространства и т. д. [8].

\* Работа выполнена под руководством Крутовой И.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В программе школьного курса плакаты могут служить как вспомогательный, но в то же время важный для изучения истории XX в., наглядный материал, с помощью которого учитель сможет сформировать представления об изучаемом периоде, показать его специфические особенности по сравнению с другими историческими эпохами, а также создать в сознании учащихся картину, максимально соответствующую реальности, что для истории является необходимым.

Полагаем, что использование плакатов на уроках истории при изучении XX в. является целесообразным, способствует формированию более полных представлений о событиях и явлениях периода. В связи с этим необходимо проанализировать, какое внимание уделяется плакатам в школьных учебниках по истории России.

С целью анализа состояния школьной практики по проблеме использования исторических плакатов как средства наглядности в изучении истории XX в. в школе, нами было принято решение рассмотреть линейку учебников по истории России за 10 класс на наличие исторических плакатов на страницах данного учебника, предлагаемых к ним заданий и других видов работ.

Нами был выбран учебник под редакцией А.В. Торкунова «История России. 10 класс» [4, 5, 6]. Проанализировав все части данного учебника мы смогли выяснить, что коллектив авторов уделяет достаточное количество внимания работе с историческими плакатами при изучении истории нашего государства в XX в.

В первой части учебника представлены следующие плакаты: «Эпизод боя на русско-германском фронте. Плакат времен Первой мировой войны» [4, с. 17]; «Мобилизация в деревне. Прощание с односельчанами: “Не забудьте, соседи, моих жену и деток”». Плакат начала XX в.» [Там же, с. 23]; «Плакат белых. 1919 г.» [Там же, с. 60]; «Советский плакат времен Гражданской войны на Украине» [Там же, с. 74].

Если анализировать вторую часть данного учебника, то здесь стоит отметить, что количество плакатов, представленных на страницах, гораздо больше, нежели в первой части. Так, имеются следующие исторические плакаты: «Школьники развешивают плакаты» 1941 г. [5, с. 37]; советский плакат «Родина-мать зовет!» [Там же, с. 41]; советский плакат «Так будет с фашистским зверем!» 1944 г. [Там же, с. 49]; советский плакат «Не балуй!» 1947 г. [Там же, с. 77]; советский плакат «Я голосую за кандидатов блока коммунистов и беспартийных!» 1946 г. [Там же, с. 86]; советский плакат «Под предводительством великого Сталина – вперед к коммунизму!» 1950 г. [Там же, с. 87], которому в учебнике представлен вопрос: «Объясните смысл плаката»; советский плакат «Дождались» 1945 г. [Там же, с. 109]; советский плакат «За работу, товарищи!» 1962 г. [Там же, с. 118]; советский плакат «Вырастим каждого!» 1957 г. [Там же, с. 123]; советский плакат «Кукуруза – источник изобилия» 1960 г. [Там же, с. 124]; советский плакат «Наша дружба нерушима!» 1954 г. [Там же, с. 140]; советский плакат «Все на выборы в Верховный Совет СССР. Народ и партия едины!» 1974 г. [Там же, с. 147]; советский плакат «Творческий поиск и труд молодых – новой пятилетке!» конец 1970-х годов [Там же, с. 165].

Таким образом, мы видим, что в учебнике довольно обширно представлены исторические плакаты, которые соответствуют содержанию текстов параграфов, но мы отметили, что к ним практически отсутствует какая-либо система заданий, которая позволит проводить работу на уроке более эффективно в контексте реализации идей системно-деятельностного подхода [7].

Помимо самих плакатов, во всех трех частях учебника представлены задания для самостоятельной работы творческого уровня в виде небольших проектов или презентаций. Так, в первой части учебника приводятся следующие задания: «Найдите в Интернете плакаты времен Первой мировой войны. Сравните ведущие идеи, призывы, выразительные средства, которые использовали воюющие страны» [4, с. 26]; «Создайте презентацию на тему “Роль искусства плаката в годы Гражданской войны”». Представьте ее в классе» [Там же, с. 87]; «Используя Интернет, подготовьте подборку изображений советских плакатов, посвященных важнейшим событиям 1920-х гг. в мире и в СССР» [Там же, с. 114].

Во второй части учебника приводятся такое задание: «Найдите в Интернете изображения советских плакатов и карикатур послевоенного времени, проанализируйте их и ответьте на вопрос: почему победили конфронтационные тенденции, а не сотрудничество между ведущими странами мира?» [5, с. 79].

В третьей части авторы предлагают выполнить интересное задание: «Сравните плакаты периода перестройки и советские плакаты 1950–1960-х гг. Что общего в духовной жизни общества в годы “оттепели” и в период перестройки? Какие новые общественные явления нашли свое отражение в плакатном искусстве в конце 1980-х гг.?» [6, с. 25].

С помощью приведенных заданий учащиеся могут получить представления и знания о плакатах разных периодов XX в., так же дополняют этим то, что они узнали о плакатах по ходу изучения текстов параграфов. Выполняя предложенные задания творческого уровня, ученики научатся не только рассматривать плакаты, считывать с них информацию, но и выделять с их помощью особенности того исторического периода, в который был создан плакат.

Таким образом, нам видится, что в выбранном нами учебнике работа с историческими плакатами представлена довольно обширно и разносторонне. Коллектив авторов понимает, какую важную роль играли плакаты в XX в. в нашей стране, т. к. это тот исторический источник, который отличался достоверностью и не приукрашивал действительность.

Помимо представленных плакатов, учебник располагает целым рядом заданий творческого уровня, предполагающих работу с сетью Интернет. Предложенные задания не только интересны, но и довольно непросты в выполнении. Нам видится целесообразным выполнение всех этих заданий в курсе изучения истории, т. к. последовательность и полноценность их выполнения поможет систематизировать и обобщить знания, полученные на уроках истории и перенести их на плакатные образы.

Авторы учебника в основном предлагают задания на анализ плакатов определенного исторического периода XX в. в истории нашей страны. Нами было отмечено, что охвачены все основные вехи, за исключением предвоенного десятилетия и Великой Отечественной войны. В связи с этим мы предлагаем при изучении параграфа 18 «Культурное пространство советского общества в 1930-е гг.» [4] включить следующее задание: «Найдите в Интернете плакаты 1930-х гг. Какую идею и лозунги они содержали? Почему?». Мы также предлагаем включить задание после изучения «Главы III. Великая Отечественная война. 1941–1945 гг.» [5]: «Используя Интернет подготовьте в виде электронной презентации подборку плакатов времен Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Сравните, как менялось содержание плакатов на протяжении четырех лет».

Таким образом, выполнив целый комплекс систематичных заданий на работу с плакатами за все вехи в истории XX в. нашей страны, учащиеся получают полное представление о роли плакатного искусства, его особенностях и его влиянии на сознание населения.

Эти задания рассчитаны на самостоятельную работу ученика старшего класса и ориентированы на творческо-поисковый уровень познавательной деятельности, причем с использованием электронных ресурсов. Однако, чтобы работа была эффективной, необходимо предложить ученикам алгоритм выполнения такого рода заданий, с помощью которого им будет легче ориентироваться в том многообразии материала, который можно найти на просторах сети Интернет.

Мы предлагаем следующий план, по которому стоит выполнять такие задания:

1. Ученику необходимо тщательно изучить пройденный материал учебника, обязательно опираться на него во время подготовки.

2. Учитель предоставляет помощь в следующем виде:

- Ссылки на проверенные Интернет-ресурсы, посвященные плакатному искусству. Например: <http://sovposters.ru/>; [http://www.sovmusic.ru/p\\_list.php](http://www.sovmusic.ru/p_list.php); <http://propagandahistory.ru/5/O-sayte/>; <http://www.plakaty.ru/>; <https://softsalo.com/index.html>.

- Ссылки на дополнительную литературу о плакатном искусстве разных годов, которая поможет ученику разобраться в выбранной теме. Предпочтение стоит отдавать научным статьям обзорного характера, кратко отражающим тему. Например: Алексеева Т.П., Виницкая Н.В. «Фольклорные тенденции советского идеологического плаката» [1]; Бычкова О.И. «Советский плакат как хранитель памятных событий военных лет» [3]; Куликов В.А. Шалыгина Д.Л. «Специфика пропагандистского плаката во время Великой Отечественной войны как средства конструирования советской иден-



тичности» [9]; Никонова О.Ю. «Советский патриотизм на плакате: визуализация любви к родине в 1930-е гг.» [11]; Федосов Е.А. «Начало холодной войны глазами советского плаката (на основе анализа материалов 1944–1953 гг.)» [12]; Цаценко Л.В., Цаценко Н.А. «Советский плакат в популяризации агрономических знаний» [13]; Чаус Н.В. «Советские плакаты 1917–1920 гг. – основное средство пропаганды социалистической идеологии» [14]; Чаус Н.В. «Советский плакат в борьбе с религией (1917–1920 годы)» [15]; Шлык Е.В. «Пропаганда патриотизма в году Великой Отечественной войны средствами изобразительного искусства (плакат)» [16].

3. Учителю необходимо объявить требования к выполнению данного задания:

- Для ответа выбрать не более 5 плакатов.
- Они обязательно должны быть в электронном виде.
- При сравнении плакатов, необходимо выделить 1–2 сходства и 2–3 отличия.
- На выступление дается не более 5 минут.
- В конце выступления нужно обязательно сделать вывод.
- Быть готовым к ответу на вопросы от своих одноклассников и учителя.

В ходе работы мы разработали разноплановые методические рекомендации по работе с историческими плакатами при изучении истории XX в. посредством заданий, предлагаемых в выбранном учебнике, а также дополненными нами заданиями, которые помогут наиболее эффективно освоить курс.

Проведя анализ школьной программы по проблеме использования исторических плакатов как средства наглядности в изучении истории XX в. в школе и взяв за основу учебник под редакцией А.В. Торкунова «История России. 10 класс» [4, 5, 6], мы выяснили, что в нем, в основном, приводятся сами изображения исторических плакатов с датой их создания, а также иногда с названием и именем автора, но практически отсутствует система заданий к представленным плакатам. Поэтому, как правило, на уроках истории исторические плакаты используются редко и эпизодически, без целенаправленного и поэтапного обучения школьников интерпретации данного вида исторического источника.

Таким образом, в нашем исследовании мы проследили, какую важную роль играет использование плакатов как средства наглядности при изучении истории. Таким образом, всего вышесказанного, систематическое использование плакатов на уроках истории расширяет эстетический кругозор учащихся, благодаря чему они знакомятся с произведениями политической графики не только как с наглядными пособиями, но и как с произведениями искусства.

### Литература

1. Алексеева Т.П., Виноцкая Н.В. Фольклорные тенденции советского идеологического плаката // Вестник Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2018. № 29. С. 5–22.
2. Беляков А.А., Буровкина Л.А. Философско-педагогическая рефлексия принципа наглядности // Вестник Тамбов. гос. тех. ун-та. 2010. Т. 16. № 1. С. 212–218.
3. Бычкова О.И. Советский плакат как хранитель памятных событий военных лет // Наследие веков. 2015. № 1(1). С. 90–94.
4. История России. 10 класс: в 3 ч. /Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. [и др.] / под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. Ч. 1.
5. История России. 10 класс: в 3 ч. /Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. [и др.] / под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. Ч. 2.
6. История России. 10 класс: в 3 ч. /Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. [и др.] / под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. Ч. 3.
7. Крутова И.В. Деятельностный подход в обучении истории // Электрон. науч.-образ. журнал «Грани познания». 2013. № 7(27). С. 42–45. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1386320913.pdf> (дата обращения: 02.02.2019).
8. Кудин П.А., Ломов Б.Ф., Митькин А.А. Психология восприятия и искусство плаката. М.: Плакат, 1987.
9. Куликов В.А., Шалыгина Д.Л. Специфика пропагандистского плаката во время Великой Отечественной войны как средства конструирования советской идентичности // Вестник Пермского университета. Сер.: История. 2011. № 2(16). С. 54–57.
10. Никифоров Д.Н., Сколяренко С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. 2-е изд. М.: Просвещение, 1978.
11. Никонова О.Ю. Советский патриотизм на плакате: визуализация любви к родине в 1930-е гг. // Вестник Пермского университета. Сер.: История. 2012. № 1(18). С. 278–288.



12. Федосов Е.А. Начало холодной войны глазами советского плаката (на основе анализа материалов 1944–1953 гг.) // Вестник Том. гос. ун-та. 2016. № 404. С. 147–155.
13. Цаценко Л.В., Цаценко Н.А. Советский плакат в популяризации агрономических знаний // Политематич. сетев. электрон. науч. журнал Кубанского гос. аграрн. ун-та. 2015. № 107(03). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovetskiy-plakat-v-populyarizatsii-agronomicheskikh-znaniy> (дата обращения: 05.02.2018).
14. Чаус Н.В. Советские плакаты 1917–1920 гг. – основное средство пропаганды социалистической идеологии // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 6(22). С. 220–223.
15. Чаус Н.В. Советский плакат в борьбе с религией (1917 Социально-экономические явления и процессы 1920 годы) // Сервис в России и за рубежом. 2010. № 2(17). С. 70–74.
16. Шлык Е.В. Пропаганда патриотизма в году Великой Отечественной войны средствами изобразительного искусства (плакат) // Челябинский гуманитарий. 2015. № 1(30). С. 35–41.

**NATALIA TSYBKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE USE OF HISTORICAL POSTERS WHILE LEARNING RUSSIAN HISTORY OF THE XX<sup>TH</sup> CENTURY IN SENIOR HIGH SCHOOL**

*The article deal with the role of historical posters as a means of visual aspect in learning the Russian History of the XX<sup>th</sup> century at school. There is analyzed the row of textbooks of the Russian History of the 10<sup>th</sup> form for the presence of posters and the system of questions and tasks towards them. There are given the methodological recommendations of fulfilling the tasks of creative and research level while working with historical posters.*

**Key words:** *historical posters, visual aspects in teaching History, teaching methods of History, the Soviet posters, the usage of posters in History lessons.*

## Педагогические науки

УДК 371.263

**Н.С. АЛЕШИНА**

(128\_girl@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### **ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ\***

*Разработана система оценки коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) в основной школе.  
Представлены выводы об общем уровне сформированности коммуникативных УУД у учащихся.  
Система апробирована на уроках литературы. Оправдана целесообразность введения  
оценки коммуникативных УУД в образовательный процесс.*

**Ключевые слова:** коммуникативные универсальные учебные действия, основная школа,  
литература, педагогика, система оценки, метапредметные результаты.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2010 г. (ФГОС ООО) и примерная программа основного общего образования 2015 г. предъявляют требования к образовательному процессу [4, 6]. «Одной из целей реализации основной образовательной программы основного общего образования является достижение выпускниками планируемых результатов: знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей» [4, с. 5]. В структуру планируемых результатов, наряду с личностными и предметными, входят метапредметные результаты. Они «представлены в соответствии с подгруппами универсальных учебных действий (УУД), раскрывают и детализируют основные направленности метапредметных результатов» [Там же, с. 12].

«Приоритетное значение метапредметных результатов объясняется их востребованностью и универсальностью. Этот самостоятельный компонент содержания образования обеспечивает школьникам овладение такими актуальными на сегодняшний день умениями, необходимыми на любой образовательной ступени, как умения учиться, т. е. универсальными способами учебной деятельности» [2, с. 63].

Коммуникативные универсальные учебные действия «позволяют учащимся организовывать совместное сотрудничество и деятельность с учителем и сверстниками, находить общие решения и разрешать конфликты с учетом интересов других учащихся, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение» [4, с. 26]. Сюда входят «умения осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей для планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью» [Там же, с. 27].

На уроках литературы учителя занимаются развитием речи обучающихся, что, несомненно, также способствует развитию отдельных коммуникативных УУД у обучающихся. Успешность этого процесса для разных учащихся неодинаковая. Многие ученые и методисты занимались теорией формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Л.Г. Петерсон, С.А. Тюрикова и др.) [3, 5, 7] и оценкой их сформированности в младшей школе (Г.С. Базанова, М.А. Козюренко, Е.И. Сальникова и др.) [1], однако исследований, которые направлены на процесс оценивания коммуникативных УУД в основной школе, практически нет. Между тем, «в основной школе происходит формирование таких базовых умений и качеств, как умение слушать и слышать, учёт особенностей собеседника, открытость и способность к самораскрытию, умение договариваться и сотрудничать. Это происходит

\* Работа выполнена под руководством Сергеевой Е.В., кандидата педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

по мере обретения опыта общения, совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений» [7, с. 60].

Нами были поставлены следующие задачи:

1. Разработка системы оценивания сформированности у обучающихся коммуникативных УУД на уроках литературы.
2. Применение разработанной системы на практике.
3. Анализ полученных результатов.
4. Рекомендации педагогу для индивидуальной/ групповой работы с обучающимися на основе анализа этих результатов.

Для решения поставленных задач в работе применялись следующие методы: теоретические (анализ, синтез, классификация), эмпирические (наблюдение, сравнение, эксперимент).

Разработанная система оценивания коммуникативных универсальных учебных действий внесет вклад в развитие теории измерения результатов образования, а также может быть использована учителями в основной школе. Эта оценка поможет учителю осуществлять профессиональную рефлекссию не только по предметным, но и по метапредметным результатам.

Для того чтобы осуществить оценку коммуникативных УУД нами была разработана карта наблюдений для учителя. Она нацелена на сбор сведений о степени сформированности коммуникативных УУД у учащихся основной школы на уроках литературы. Карта наблюдений позволяет отследить следующие компоненты УУД:

- использование речевых средств в коммуникации;
- умение сотрудничать, определять цели и задачи своей деятельности, распределять между собой обязанности;
- умение аргументировать и отстаивать свою позицию;
- владение грамотной устной и письменной речью;
- владение информационно-коммуникационными технологиями.

В ней также представлены виды деятельности, которые наилучшим образом способствуют проявлению того или иного умения, – это может помочь учителю в работе по формированию коммуникативных УУД.

**Карта наблюдений**

№	Наблюдаемый признак УУД (положительная сторона)	Степень, в которой этот признак проявляется у учащегося	Наблюдаемый признак УУД (отрицательная сторона)	Виды деятельности, способствующие проявлению УУД
1	Умеет организовывать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками определять общие цели, распределять роли, договариваться между собой)	3 2 1 0 1 2 3	Не может организовать работу с кем-либо, ему сложно определить цели работы, распределить обязанности, договориться с кем-либо	Проектная деятельность
2	Легко работает как индивидуально, так и в группе	3 2 1 0 1 2 3	Ему тяжело дается индивидуальная работа, не говоря уже о групповой	Проектная деятельность, игровая деятельность
3	Играет определенную роль в совместной деятельности	3 2 1 0 1 2 3	Не может найти себе места при работе в команде	Проектная деятельность, игровая деятельность
4	Легко формулирует, аргументирует и отстаивает свое мнение	3 2 1 0 1 2 3	Ему тяжело отстоять свое мнение или обосновать его, используя аргументы	Сочинение-рассуждение, дискуссия, дебаты, игровая деятельность

№	Наблюдаемый признак УУД (положительная сторона)	Степень, в которой этот признак проявляется у учащегося	Наблюдаемый признак УУД (отрицательная сторона)	Виды деятельности, способствующие проявлению УУД
5	Умеет выдвигать контраргументы, перефразировать свою мысль	3 2 1 0 1 2 3	Не может ответить аргументом на аргумент. Ему тяжело выразить одну и ту же мысль другими словами	Сочинение-рассуждение, дискуссия, дебаты, игровая деятельность
6	Критически относится к собственному мнению. Может легко признать ошибочность своего мнения (если это действительно так) и скорректировать его	3 2 1 0 1 2 3	В ситуации, когда его мнение действительно ошибочно, он все равно стоит на своем, т. к. считает, что он прав	Дискуссия, дебаты, ответ на вопрос (устный, письменный)
7	Умеет различать в чужой речи мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты, гипотезы и теории	3 2 1 0 1 2 3	Не может отличить доказательства, гипотезы и факты от чужого мнения	Дискуссия, дебаты
8	Умеет разрешать конфликты, легко находить компромиссы, учитывает интересы каждой стороны	3 2 1 0 1 2 3	У него не получается разрешать конфликты. Не умеет находить компромиссы	Проектная деятельность, любые групповые виды деятельности, дискуссия, дебаты
9	Может дать оценочный вывод о достижении цели коммуникации после того, как беседа кончилась, и обосновать его	3 2 1 0 1 2 3	Не знает, достиг ли он цели коммуникации (или понимает, что не достиг), не может аргументировать это	Рефлексия (устная или письменная)
10	Использует различные речевые средства в соответствии с коммуникативной задачей	3 2 1 0 1 2 3	Почти не использует речевые средства (или использует одни и те же)	Создание текстов (устно и письменно), эвристическая беседа, игровая деятельность
11	Владеет грамотной устной и письменной речью, монологической контекстной речью	3 2 1 0 1 2 3	Ему тяжело выразить мысль устно, письменно. В речи присутствует множество различных ошибок (орфоэпические, орфографические, речевые, логические)	Создание текстов (устно и письменно), эвристическая беседа, различные доклады, рефераты
12	Соблюдает нормы публичной речи, говорит красиво и грамотно	3 2 1 0 1 2 3	Переключается с литературного стиля на разговорный, не замечая этого; речь учащегося скучна, однообразна	Создание текстов (устно и письменно), эвристическая беседа, различные доклады, рефераты; создание видеороликов

№	Наблюдаемый признак УУД (положительная сторона)	Степень, в которой этот признак проявляется у учащегося	Наблюдаемый признак УУД (отрицательная сторона)	Виды деятельности, способствующие проявлению УУД
13	Умеет создавать письменные «клишированные» и оригинальные тексты, используя необходимые речевые средства	3 2 1 0 1 2 3	Учащемуся тяжело дается написание любого текста (по шаблону или без него) или учащийся может создать текст по шаблону, но с оригинальными текстами возникают проблемы (нужное подчеркнуть)	Написание разных видов сочинений и изложений (например: сочинение – рассуждение, сочинение – описание, сочинение-повествование, краткое изложение, выборочное изложение и т. п.)
Коммуникативные УУД, связанные с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ)				
14	Использует компьютерные технологии при решении различных учебных задач	3 2 1 0 1 2 3	1. Испытывает финансовые трудности, и у него нет компьютера. 2. Хорошо владеет компьютером, если это не касается учебы. 3. Не умеет пользоваться компьютером. (нужное подчеркнуть)	Написание докладов, рефератов, писем, сочинений, создание презентаций, видеороликов и т. д.
15	Умеет создавать информационные ресурсы разного типа (и для разной аудитории).	3 2 1 0 1 2 3	1. Не умеет создавать информационные ресурсы. 2. Не сможет создать что-то ориентированное на другую аудиторию без посторонней помощи. (нужное подчеркнуть)	Написание докладов, рефератов, писем, сочинений, создание презентаций, видеороликов и т. д.

Апробация разработанной нами карты наблюдений проходила во время производственной практики в МОУ «СШ с углубленным изучением отдельных предметов № 81 Центрального района Волгограда» на уроках литературы в 8-м классе.

Нами было произведено наблюдение за 20 учащимися 8 «Б» класса. Уровень академической успешности класса – выше среднего (2 обучающихся успевают на «отлично»; 2 – на «хорошо» и «отлично»; 9 – на «хорошо»; 7 – демонстрируют удовлетворительную успеваемость).

Многие коммуникативные УУД у учащихся уже развиты на достаточном уровне:

- учащиеся умеют пользоваться компьютером и создавать различные информационные ресурсы – презентации, видеоролики и т. д.;
- умеют создавать письменные «клишированные» и оригинальные тексты, используя необходимые речевые средства;
- умеют выдвигать аргументы и контраргументы, перефразировать свою мысль;
- учащиеся используют различные речевые средства в соответствии с коммуникативной задачей.

Несмотря на это, учителю стоит продолжать работу по формированию этих и иных коммуникативных УУД и совершенствовать навыки обучающихся.

В рамках учебного процесса на уроках литературы присутствовали не только индивидуальные виды деятельности (устный/ письменный ответ на вопрос, сочинение, устное словесное рисова-



ние, чтение и восприятие текста, составление тезисного плана или конспекта лекции учителя и т. д.), но и групповые – дебаты, создание презентаций, докладов. Наблюдение за образовательным процессом показало, что не все учащиеся умеют критически относиться к собственному мнению и признавать собственные ошибки, некоторым обучающимся тяжело работать в группе – они не участвуют в совместной деятельности, потому что не находят себе места, не имеют определенной роли в группе. Иногда учащимся было сложно договариваться между собой, учитывать мнение товарищей. Во время устных выступлений многие ученики не всегда соблюдали нормы публичной речи (учащимся сложно выражать мысли на литературном языке, т. к. они чаще пользуются разговорной речью).

Таким образом, благодаря наблюдению были выявлены области, в которых следует продолжить формирование коммуникативных УУД: умение критически относиться к собственному мнению (способность принимать и признавать собственные ошибки), умение работать в группе (организовывать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определять цели, распределять роли, договариваться между собой), соблюдение норм публичной речи, умение говорить красиво и грамотно.

В разработанной нами карте наблюдений эти умения соотносятся со следующими видами деятельности: проектная и игровая деятельность, дискуссия, дебаты, ответ на вопрос (устный, письменный), эвристическая беседа, создание текстов различного типа, создание докладов, рефератов, создание видеороликов. Таким образом, рекомендации педагогу-предметнику для индивидуальной/ групповой работы с классом – включение данных видов деятельности в календарно-тематическое планирование по литературе.

Преимущества применения карты наблюдений заключаются в том, что в отличие от традиционных методов оценки упор делается не на итоги обучения, а на постоянное совершенствование своих умений, движение к результату. Традиционная форма оценивания регламентирована временем, она проводится под контролем учителя, общая напряженная атмосфера зачастую вызывает у учащихся стресс – в таких условиях не все учащиеся могут сконцентрироваться и продемонстрировать реальные результаты обучения. Карту наблюдений можно применять в обычных условиях, главное требование к обучающемуся – участие в учебной деятельности. Обучающиеся участвуют в образовательном процессе и даже не осознают, что в это время проводится контроль.

Карта наблюдений является эффективным методом оценки образовательного процесса – представленные признаки универсальных учебных действий позволяют судить о сформированности умений, эти признаки соотносятся с видами деятельности, способствующими проявлению УУД. Карта наблюдений предназначена для индивидуального отчета о каждом учащемся, она дает представление о сформированности коммуникативных УУД по каждому пункту умений и действий. В результате мы имеем общую картину сформированности коммуникативных УУД у целого класса, можем работать с конкретными умениями, используя представленные виды деятельности.

### Литература

1. Козюренко М.А., Базанова Г.С., Сальникова Е.И. Оценка сформированности коммуникативных УУД с помощью метода наблюдения // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 11. С. 15–19.
2. Кривдина И.Ю., Аракчеева О.В., Цветкова Н.А. [и др.] Интегрированные проекты как средство развития метапредметных результатов обучения школьников // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 7(130). С. 62–67.
3. Петерсон Л.Г. Механизмы формирования универсальных учебных действий на основе дидактической системы деятельностного метода обучения «Школа 2000 ...» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 3. С. 17–23.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchegoobrazovaniya.pdf> (дата обращения: 22.01.19).
5. Тюрикова С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности // Научное образование. 2014. № 3(22). С. 3–8.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.07.2019).
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.

**NATALIA ALESHINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**EVALUATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING SKILLS  
IN SECONDARY SCHOOL AT THE EXAMPLE OF LITERATURE CLASSES**

*The article deals with the development of the system of evaluation of communicative universal learning skills in secondary school.*

*There are presented the conclusions of the general level of communicative universal learning skills of students.*

*The system is tested at Literature classes. The purposefulness of the introduction of the evaluation  
of communicative universal learning skills in educational process is delivered.*

**Key words:** *communicative universal learning skills, secondary school,  
Literature, Pedagogy, rating system, meta-subject results.*

УДК 373

**С.Н. БЕЛАЯ**

(sv.aseeva88@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ\***

*Определены основные принципы формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки, которые имеют практическую ценность и могут быть использованы при реализации учебного процесса.*

Ключевые слова: *принципы обучения, эксперимент, экспериментальные умения, система технологической подготовки, тренинг.*

Формирование экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки является важной задачей современной школы. Система технологической подготовки способна стать важным средством формирования экспериментальных умений школьников, т. к. предполагает создание предметной базы позволяющей активизировать мышление и опытно-экспериментальную деятельность школьников.

В различных частных методиках и дидактике в целом разработаны теоретические основы формирования экспериментальных умений (А.А. Бобров, Л.В. Гурьева, Е.Л. Долганова, В.В. Завьялов, П.А. Знаменский, К.И. Картушов, Н.А. Константинов, Н.В. Кочергина, А.А. Кузнецов, А.П. Лешуков, А.В. Усова и др.) [Цит. по: 4, с. 7]. Достаточно подробно в дидактической литературе проработан вопрос о формировании экспериментальных умений школьников при осуществлении непосредственно самого эксперимента, а также умения наблюдать и понимать явления, основываясь на понимании структуры деятельности. Однако эти умения выступают только как этапы исследовательской экспериментальной деятельности учащихся, в то время как повышение качества обучения и усиление практической направленности современного образовательного процесса требует, чтобы экспериментальные умения школьников рассматривались как умения эмпирического поиска информации, как важный компонент информационной компетенции.

Для успешного управления формированием экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки необходимо знать принципы организации этого процесса. Под понятием «принцип» принято понимать основное правило деятельности, либо исходное положение какой-либо теории.

Именно принципы определяют, каким образом следует обеспечивать достижение целей обучения [1, с. 44].

Системообразующим принципом в организации процесса формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки является *принцип научности обучения*. Этот принцип предполагает, что все изучаемые знания даются в доступной и современной трактовке, имея под собой основания из истории науки и современных теорий, учитывая и современные научные прогнозы относительно условий достижения баланса между человеком и природой. Важно, чтобы современное научное знание представлялось учащимся структурно целостным, а не только в виде отдельных фактов и идей.

Обучение должно быть основано на базе официальных научных концепций и использовать научные методы познания [6, с. 98].

При формировании экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки принцип научности обучения играет важную роль и предъявляет определенные требования к организации познавательной деятельности, такие как:

---

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

1. Приступая к организации формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки, необходимо четко понимать, какую именно сторону человеческого опыта осваивает учащийся, и как наиболее верно организовать переход мысли от какого-либо явления к его сущности, т. е. от наблюдаемых внешних свойств к внутренним.

2. Увидеть в программном учебном материале возможности для наиболее точного и глубокого объяснения того или иного явления. Это дает учащимся возможность для творческого поиска, развивает познавательный интерес и стимулирует развитие экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки.

3. Владеть способами систематизации и обобщения той информации, которую получил ребенок в процессе формирования экспериментальных умений.

При обучении данный принцип требует связи теории и практики, а также обобщения конкретных фактов, которое возможно при логическом анализе и усвоении познанных.

Формы же связи с практикой весьма разнообразны – от ссылок на факты и события до практических работ, упражнений и экскурсий [6, с. 32].

Вторым важным принципом организации процесса формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки является *принцип широкой трактовки понятия «эксперимент»*. В переводе с латинского «эксперимент» (experimentum) переводится как «опыт». В системе технологической подготовки школьников, эксперимент рассматривается как организация специфической познавательной деятельности учащихся в различных сферах предметной области «Технология», которая реализуется на основе опыта и собственного исследования, что, в свою очередь, помогает формировать и исследовательские умения у ребенка, такие как: умение видеть проблему, умение структурировать полученный материал, умение доказывать и защищать свои идеи [5].

В настоящее время выделяются пять групп экспериментальных умений школьников: интеллектуальные, организационные, измерительные, технические, конструкторские. Развитие каждой из этих групп играет важную роль при реализации полученных знаний в повседневной жизни и в различных жизненных ситуациях.

Еще одним системообразующим принципом формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки является *принцип профессиональной направленности эксперимента и его фундаментальности*. Этот принцип требует точно выверенного баланса между широкой эрудицией и узкой специализацией, фундаментальностью и технологичностью в процессе технологической подготовки и результатами формирования экспериментальных умений, успешным общим развитием и развитием специальных профессионально важных способностей личности.

Современные социальные потребности, которые связаны с развитием производства, требуют развития науки и техники, а также изменения направленности образования на политехническое и профессиональное.

Также важным принципом в организации процесса формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки является *принцип самостоятельности* учащихся. Благодаря самостоятельной деятельности ученик познает окружающую его действительность. Это выражается в способности индивидуально изучать различные явления, их отдельные характеристики и свойства, используя для этого мысленные образы и символы, учащийся создает как бы проекцию реальной действительности мира, образы из которой может впоследствии переносить в свою жизнь.

Формирование экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки требует большей самостоятельности, нежели репродуктивная. Учащийся может овладеть некоторыми знаниями, например, материаловедческими, только если он сможет применить их на собственном опыте. Ученик получает возможность и право выбора собственной предметной деятельности в сфере технологической подготовки, где он сталкивается с необходимостью самостоятельного анализа результатов и последствий своей деятельности.

*Принцип доступности и посильности.* Формирование экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки необходимо соотносить с индивидуальными особенностями

учащегося, а также с его личным опытом и уже имеющимися знаниями и умениями. Если этого не делать, то материал не будет усвоен учеником в полном объеме. Организация формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки должна соответствовать уровню развития для определенного возраста и класса. Существенным признаком доступности является связь получаемых экспериментальных умений с уже имеющимися знаниями и умениями учащегося. Если такую связь установить невозможно, то овладение новыми экспериментальными умениями будет значительно осложнено. Экспериментальные умения качественно формируются лишь при условии, когда основаны на личном опыте учащегося. Однако не следует путать понятия «доступность» и «легкость», т. к. формирование экспериментальных умений невозможно без умственных усилий учащегося.

Принцип доступности и посильности требует меры трудности, преодолеваемой с помощью педагога в процессе рационально организованной деятельности в «зоне ближайшего развития» ученика [3, с. 46].

*Принцип самостоятельной ценности экспериментальных умений и навыков.* При традиционном подходе характерно рассмотрение проблемы формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки как часть задачи для освоения того или иного раздела предметной области «Технология». Однако, учитывая практическую направленность обучения, целесообразно рассматривать экспериментальные умения и навыки не только как частный способ познания, а как основу для формирования экспериментальных умений в жизни, где активная поисковая деятельность будет занимать ведущее место. В этих условиях формирование экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки представляется как задача, которая имеет самостоятельную ценность, являясь не только одним из путей изучения предмета, а выступая фундаментом развития поведения, основанного на поисковой активности в самых различных жизненных ситуациях. Экспериментальные умения и навыки необходимы как способ адаптации личности к условиям окружающего мира, т. к. именно они помогают наглядно представить действие различных законов природы.

*Принцип межпредметности.* Формирование экспериментальных умений школьников на примере какой-то одной предметной области не позволяет применять весь исследовательский методический арсенал, а следовательно не позволит развивать все возможные умения и навыки. Таким образом, привязывать занятия по развитию умений и навыков исследовательского поиска к какому-либо одному предмету было бы ошибкой [5].

*Принцип преимущественной опоры на тренинговые занятия.* Формировать и развивать у школьников экспериментальные умения наиболее продуктивно в ходе специальных тренинговых занятий, которые не привязаны к определенному разделу предмета. Занятия, построенные подобным образом, позволяют приобрести учащемуся много специальных знаний, необходимых в ситуациях экспериментального исследовательского поиска, а также создают благоприятные условия для отработки и совершенствования конкретных экспериментальных умений.

В связи с этим подход, существующий в методике обучения технологии, основанный на изучении предмета по отдельным разделам, требует пересмотра [2].

Ситуация усвоения социального опыта учащимся в действительности невозможна без выполнения исследовательских элементов, т. к. они составляют большую часть, чем познание. Эта особенность учебной деятельности связана с тем, что действия учащегося ограничены выполнением только основного функционального компонента, в то время как совокупность всех функциональных компонентов передана непосредственно самому обучающему. Обучение учащегося в школе дает ему возможность выйти за пределы детства и занять новую активную жизненную позицию посредством выполнения общественно значимой деятельности, которая представляет собой плодородную почву для удовлетворения познавательных интересов учащегося. Именно эти интересы дают психологические предпосылки для возникновения у учащегося потребности в приобретении и усвоении теоретических знаний и на их основе формирования практических умений [5].

Причиной низкой познавательной активности учащихся является недостаточный уровень развития исследовательских умений и навыков. Выполнение готовых и однородных задач в течение продол-



жительного времени приводят к тому, что у учащихся формируется привычка механически воспроизводить одни и те же заученные действия. В структуре личностно-ориентированного обучения особое место занимают способы познания, имеющие специфические функции, которые направлены на саму деятельность, вследствие чего обучение приобретает опосредствованный характер [5].

*Принцип сознательности и активности.* Этот принцип выражает всю суть деятельностной концепции – невозможно научить ученика чему-либо, если он сам не хочет научиться. Овладение знаниями и соответственно развитие могут происходить только в условиях собственной активной деятельности и сознательности. Сознательность, в данном случае, порождает целенаправленную активность и означает понимание целей, мотивированное стремление к ее достижению [3, с. 43–44].

В связи с тем, что характер деятельности определяет ее результаты, то важную роль играет именно уровень активности самих учащихся. Выделяют активность репродуктивную (воспроизводящую) и продуктивную (творческую). Более детально выделяют активность узнавания (предъявляемых образцов), воспроизведения, операционную (умеет действовать по правилам, процедурам, предписаниям) и творческую (поиск нового). Всеобщее признание получила таксономия (систематизация, классификация) учебных целей, разработанная под руководством Б. Блума. Она имеет шесть уровней: знания, понимания, применения, анализа, синтеза, оценки [Цит. по: 3, с. 44].

Учитель должен стимулировать все уровни активности учащихся, заботясь, чтобы естественная творческая активность ребенка не затухала к средним и старшим классам под грузом все увеличивающегося объема учебной информации. Средства развития активности многообразны: возбуждение интереса через выявление дефицита информации, проблемные ситуации, эмоциональная окрашенность, сопереживание, игровая имитация и др. [3, с. 44].

Таким образом, принципами формирования экспериментальных умений школьников в системе технологической подготовки являются: принцип научности обучения, принцип широкой трактовки понятия «эксперимент», принцип профессиональной направленности эксперимента и его фундаментальности, принцип самостоятельности, принцип доступности и посильности, принцип самостоятельной ценности экспериментальных умений и навыков, принцип межпредметности, принцип преимущественной опоры на тренинговые занятия, принцип сознательности и активности.

### Литература

1. Баранов С.П. Принципы обучения: (лекции по дидактике). М.: МГПИ, 1975.
2. 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.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Academia, 2001.
4. Кодикова Е.С. Формирование исследовательских экспериментальных умений у учащихся основной школы при обучении физике: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
5. Острикова Е.А. Психолого-педагогические основы формирования исследовательских умений и навыков школьников // Молодой ученый. 2012. № 10. С. 358–361. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/45/5408/> (дата обращения: 02.01.19).
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: в 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 2000.

**SVETLANA BELAYA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PRINCIPLES OF DEVELOPING EXPERIMENTAL SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF TECHNOLOGICAL TRAINING**

*The article deals with the basic principles of developing experimental skills of schoolchildren in the system of technological training that have practical value and can be used while realizing an educational process.*

**Key words:** *principles of education, experiment, experimental skills, the system of technological training, practical course.*

УДК 37.035

**П.Н. ЛУКАШОВА**  
(lukashova-pn@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПОДРОСТКАМИ, ПРОЯВЛЯЮЩИМИ ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ\***

*Проанализировано понятие «девиантного поведения». Приведены отечественные и зарубежные подходы к определению причин девиантного поведения. Рассмотрена классификация видов отклоняющегося поведения и его особенности проявления у подростков.*

**Ключевые слова:** девиантное поведение, отклоняющееся поведение, подростковый возраст, классификация девиаций, социально-педагогическая деятельность.

Проблема девиантного поведения детей, подростков и взрослых людей в современном социуме является одной из самых серьёзных и сложных, т. к. важную роль в развитии гражданина, общества имеет общественный порядок. Особое внимание необходимо уделить подросткам, поскольку именно для данного возрастного этапа характерно проявление агрессии, вредных привычек, противоправного поведения.

В начале XXI в., как известно, произошли глобальные изменения в России, которые затрагивали экономические, социальные стороны жизни общества, тем самым повлияв и на население страны. Данные социологических исследований показывают, что наряду с положительными изменениями: повышение социального прогресса, множество открытий и достижений в различных областях научного знания, развитие инновационных технологий, имеются перемены негативного характера. К их числу относятся: снижение уровня жизни общества; деградация семьи, являющейся важным социальным институтом; снижение уровня нравственной, духовной, правовой воспитанности населения; усиление школьной и социальной дезадаптации детей, а также повышение числа несовершеннолетних, совершающих противоправные деяния [1].

Согласно статистическим данным Росстата в 2018 г. преступность среди несовершеннолетних составила 36,3 тыс., что в процентном соотношении к 2017 г. составляет 96,1% [22]. Так, в настоящее время наблюдается тенденция по уменьшению числа совершения преступной деятельности несовершеннолетними и с их участием. Между тем уровень безработицы и суицида (по данным ВОЗ, в 2017 г. в России на 100 тысяч жителей приходилось до 14,2 случаев самоубийств) [13] растёт с каждым годом. Таким образом, для решения данных проблем и предупреждения девиантного поведения подростков необходима социально-педагогическая работа с несовершеннолетними и их ближайшим окружением (родители, друзья, педагоги).

Существует множество определений понятия «девиантное поведение» (от латинского слова “deviatio” – отклонение). И.Я. Гилинский считает, что это – «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам; социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам» [7, с. 72–77].

По Е.В. Змановской «отклоняющееся поведение личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. Иначе говоря, это действия, не соответствующие существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам» [12, с. 12].

Т.А. Хагуров обращает внимание на то, что девиантность может быть как явной, (подтвержденной зафиксированными случаями противоправного, асоциального форм поведения), так и латентной (вну-

\* Работа выполнена под руководством Бородаевой Л.Г., кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

треннее социально-психологическое состояние подростка, ещё не проявившее себя в ярких внешних формах). В нашем исследовании, для определения понятия «нормы» мы будем опираться на подход В.И. Слободчикова: «Норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека, при соответствующих условиях». Таким образом, к нормальным формам поведения, мотивам и потребностям мы будем относить то, что способствует достижению максимальной личностной и социальной жизнеспособности, максимального раскрытия возможностей индивидуального и социального бытия [19, с. 16].

В нашем исследовании мы будем использовать понятия «отклоняющееся» и «девиантное» как тождественные. Под девиантным поведением мы понимаем устойчивое поведение личности, несоответствующее и отклоняющееся от общепринятых или официально установленных социальных норм.

В психологической литературе существует множество подходов к классификации видов отклоняющегося поведения личности. Наиболее полной и раскрытой мы считаем классификацию Е.В. Змановской. Её основу представляют два критерия: вид нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения. В соответствии с ними автор определяет три группы девиантного поведения [12]:

1. Антисоциальное (делинквентное) поведение, которое противоречит правовым нормам, нарушающее общественный порядок и угрожающее благополучию населения и включает различного рода действия и бездействия, которые запрещены законом. У детей подросткового возраста она проявляется в таких видах правонарушений, как: хулиганство и кражи, вандализм и физическое насилие, торговля наркотиками и мн. др. [Там же].

2. Асоциальное (аморальное) поведение представляет собой поведение, нарушающее морально-нравственные нормы, принятые в социуме и непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. Для подростков характерны уходы из дома, бродяжничество, непосещение образовательных учреждений, ложь, агрессивное поведение, граффити, субкультуральные девиации (сленг, шпантирование, татуировки) [Там же].

3. Аутодеструктивное или саморазрушительное поведение – это «поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности» [Там же, с. 31–34]. И у взрослых, и у несовершеннолетних оно проявляется в виде суицидальной, пищевой, химической и других видах зависимостей. Спецификой проявления аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте является его опосредованность групповыми ценностями. Подросток, включённый в какую-либо группу, может быть подвержен наркозависимому поведению, компьютерной и пищевой зависимостям, а также наносить самопорезы [Там же].

В отечественной и зарубежной науке к настоящему времени сформировались основные теоретико-методологические подходы к оценке причин, сущности и социальных последствий девиантного поведения социально-демографических групп. Их важно рассматривать в теоретическом осмыслении современного состояния, динамики и особенностей этого социально опасного явления [11].

Так, работах Ч. Ломброзо описан биологический подход, в котором изучены и определены основы наследственной и биологической сущности девиантного поведения. Сторонники данной теории считают, что девиации, как отклонение поведения от общепринятой социальной нормы, возникают в связи с особенностями биологического склада личности [Там же].

В психологических и психиатрических концепциях девиации, акцент делется на личностных факторах человека (И. Кон, З. Фрейд). Склонность к девиантному поведению здесь связывается с психологической предрасположенностью индивида [Там же].

Основоположники социологического подхода Э. Дюркгейм, А. Коэн, Р. Мертон, Т. Парсонс считали, что на отклоняющееся поведение оказывают серьёзное влияние социальные причины и факторы, которые и определяют характер поведения человека в обществе. В теории аномии, при определении девиантного поведения, исходят из содержания социальных норм, сила действия которых ослабевает в условиях переходных состояний общества [Там же].

Сторонники культурологических теорий (У. Миллер, Э. Сатерленд) причину девиации видят в конфликтах между нормами господствующей культуры и нормами субкультуры, складывающейся в той или иной социальной группе. В теории стигматизации (клеймения), представителем которой был, например, Г. Беккер, считается, что девиация – «клеймо», которое группы, обладающие влиянием, ставят на поведении менее защищенных групп или отдельного человека. Следует отметить, что в подростковой среде стигматизация имеет большое распространение и огромное значение, т. к. мнение сверстников бывает зачастую наиболее авторитетным для подростка, что связано с эффектом подражания окружающим и с незавершённостью процесса первичной социализации [11].

В педагогическом энциклопедическом словаре представлены факторы, которые, взаимодействуя между собой, могут служить предпосылками отклоняющегося поведения:

- 1) индивидуальный, который воздействует на психобиологическом уровне;
- 2) психолого-педагогический, включающий нарушения в семейном и школьном воспитании;
- 3) социально-психологический фактор, характеризующийся особыми взаимодействиями несовершеннолетних с ближайшим окружением, имеющими негативный характер;
- 4) личностный, предполагает, что несовершеннолетний будет избирательно относиться к желаемой среде общения, общественным нормам и ценностям;
- 5) социальный представляет социум, его культурные и экономические условия [2].

Данные факторы необходимо учитывать при работе с подростками, их семьями, для создания наиболее эффективной работы с различными категориями лиц.

Изучением данной проблемы занимались отечественные и зарубежные ученые, в трудах которых описывается содержание социально-педагогической деятельности, анализируются её цели и задачи (Т.А. Василькова, М.А. Галагузова и др.) [4, 6], содержание и приёмы социально-педагогической деятельности по профилактике проявления отклоняющегося поведения (Л.А. Беляева, Л.С. Выготский, С.Н. Дубинин, А.С. Макаренко) [2, 5, 10, 17], социально-психологические особенности детей подросткового возраста (И.С. Кон, А.В. Петровский) [15, 18].

Однако, анализ практической деятельности в образовательных учреждениях показывает, что несмотря на большое количество научных исследований, специалисты-практики испытывают трудности в использовании различных технологий социально-педагогической деятельности с подростками, проявляющими девиантное поведение. Так, нужно и дальше продолжать изучение данной проблемы и разрабатывать новые методы, средства, программы социально-педагогической деятельности с подростками, проявляющими девиантное поведение.

Базой исследования является МОУ «Средняя школа № 85 им. Героя РФ Г.П. Лячина Дзержинского района Волгограда». Целевую группу составляют учащиеся 8–9 классов в возрасте от 13 до 15 лет; родители детей, проявляющих девиантное поведение; классные руководители; социальный педагог; педагог-психолог.

В целях диагностики мы использовали следующие методики: «Социометрия» Дж. Морено [14], «Склонность к девиантному поведению» (СДП) Э.В. Леус [16] и диагностика акцентуаций характера (опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека) [21]. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволит разработать программу работы с подростками, проявляющими девиантное поведение, основанную на комплексном подходе. На основе исследования особенностей проявления склонности к девиантному поведению у подростков, профилактическая работа будет осуществляться в следующих направлениях:

- ранняя диагностика подростков, относящихся к «группе риска»;
- выявление и общественный контроль за неблагополучными семьями с негативными стилями воспитания;
- организация консультационных и разъяснительных работ с семьями и педагогами;
- организация мероприятий по устранению, переориентации взаимодействия социально и педагогически дезадаптированных подростков.

Особое внимание будет уделяться духовно-нравственному направлению в воспитании подростков, которое включает в себя воспитание жизненной активности, умственное, физическое, социокультурное, социальное воспитание. По мнению И.А. Рудневой, данное направление является смыслом и основным ресурсом социального и экономического прогресса общества, потому как преобразование страны начинается с воспитания личности, способной ее осуществить [20].

Итак, девиантное поведение подростков, как социально-педагогическая проблема, требует особого внимания, поскольку от этого зависит социальная сторона жизни общества, влияющая на население страны, на институт семьи, духовность и нравственность социума, адаптацию детей и подростков. Комплексный подход в профилактической работе учителей и специалистов даст возможность компетентно проводить коррекционные мероприятия, помогающие совершенствованию социальной, педагогической и психологической адаптации подростков в социуме [1].

### Литература

1. Акутина С.П., Семавина А.А. Проблема делинквентного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 869–872. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/112/28702/> (дата обращения: 10.02.2019).
2. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург: УРГПУ, 1993.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл., 2002.
4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика М.: Academia, 2000.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель, 2008.
6. Галагузова М.А., Беляева М.А., Галагузова Ю.Н. [и др.] Социальная педагогика. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016.
7. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория // Социологические исследования. 1991. № 4. С. 72–78.
8. Грехнев В.С. Девиации поведения людей и педагогические возможности их коррекции // Философия и общество. 2012. № 2(66). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/143588/> (дата обращения: 20.01.2019).
9. Давыдова В.В. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
10. Дубинин С.Н. Педагогические условия ресоциализации личности подростка девиантного поведения в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004.
11. Евдокимова Т.Г. Современные тенденции и особенности девиантного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Уфа, 2009.
12. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). М.: Академия, 2003.
13. Институт демографии национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» № 783–784. 24 сент.–7 окт. 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2018/0783/suicide.php> (дата обращения: 10.02.2019).
14. Капезина Т.Т. Исследование межличностных отношений в студенческой группе // Наука. Общество. Государство 2016. Т. 4. № 1(13). С. 95–102.
15. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989.
16. Леус Э.В., Соловьев А.Г., Сидоров П.И. Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник Челябин. гос. пед. ун-та. 2012. № 9. С. 268–278.
17. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Собрание сочинений: в 8 т. М., 1983. Т. 1. С. 267–330.
18. Петровский В.А. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации // Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. С. 8–38.
19. Позднякова М.Е., Хагуров Т.А. На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа): кол. моногр. М.: Институт социологии РАН, 2012.
20. Руднева И.А. Духовно-нравственные ориентиры социального воспитания детей и молодежи // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2012. № 3(17). С. 80–83. [Электронный ресурс] URL: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1348485624.pdf> (дата обращения: 12.02.2019).
21. Тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда. Методика акцентуации характера и темперамента личности. [Электронный ресурс]. URL: <https://psycabi.net/testy/395-test-oprosnik-g-shmisheka-k-leongarda-metodika-aktsentuatsii-kharakter-a-i-temperamenta> (дата обращения: 12.02.2019).
22. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction) (дата обращения: 10.02.2019).
23. Шустова Ю.В. Социальные факторы делинквентного поведения подростков // Символ науки. 2016. № 3-4(15). С. 189–192.



**POLINA LUKASHOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH TEENAGERS,  
SHOWING DEVIANT BEHAVIOR**

*The article deals with the analysis of the notion “deviant behavior”. There are given the Russian and foreign approaches to the investigation of the reasons of deviant behavior. There is considered the classification of the kinds of abnormal behavior and the peculiarities of its showing by teenagers.*

**Key words:** *deviant behavior, abnormal behavior, age of adolescence, the classification of deviations, social and pedagogical activity.*

УДК 364

**Л.И. МИРОНОВА**  
(lida.mironova97@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ПОСТТРУДОВОМ ПЕРИОДЕ\***

*Рассматривается проблема социальной адаптации граждан пожилого возраста в посттрудовом периоде. Представлены основные этапы социальной адаптации граждан пожилого возраста в период выхода на пенсию. Описана система социально-психологических мероприятий.*

**Ключевые слова:** социальная адаптация, посттрудовой период, пожилые люди, социальный статус, социально-адаптационная работа, адаптационный шок, мобилизация ресурсов.

В современной России в последнее время наблюдается увеличение численности пожилых людей. Сохранение активной жизнедеятельности в посттрудовом периоде является актуальной проблемой. В России к настоящему времени число пенсионеров составляет около 46,5 млн человек или 31,7% от общего числа граждан [6].

В Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации, принятой в феврале 2016 г., отмечается увеличение доли пожилых граждан в населении страны с 20,5% в 2002 г. до 24% на начало 2015 г. [7]. По прогнозу Росстата в начале 2021 г. доля граждан пожилого возраста возрастет до 26,7%, их численность достигнет 39,5 млн человек [6].

Пожилые люди – это женщины и мужчины, отошедшие от активного участия в трудовой деятельности или достигшие пенсионного возраста. Согласно классификации геронтологов, возраст от 60 до 74 лет считается пожилым, от 75 до 89 – старческим, от 90 и выше – возрастом долгожителей [10, с. 23]. В документах ООН и Международной организации труда рассматривают лиц как пожилых от 60 лет и старше. В России возраст выхода на пенсию с 1 января 2019 г. для мужчин 65 лет, а для женщин 60 лет [9].

Анализ научных работ показал, что исследователи предлагают ряд взаимозаменяющих терминов – «престарелые», «пожилые люди», «люди преклонного возраста», «третий возраст» [3, с. 101]. Так, социолог В.И. Курбатов дает следующее определение: «Пожилые люди – это генерация лиц старшего возраста, в которой, в соответствии с классификацией ВОЗ, к пожилым относятся люди в возрасте от 60 до 74 лет, к старикам 75–90 лет, к долгожителям старше 90 лет» [5, с. 79]. В.Д. Альперович отмечает, что к категории пожилых относятся разные люди – от относительно здоровых до обремененных болезнями, выходцы из самых разных социальных слоев, имеющие разные уровни образования, квалификации и разные потребности. Большинство из них не работают, получая пенсию по старости [1, с. 97].

В настоящее время проблема социальной адаптации граждан пожилого возраста в посттрудовом периоде нашла свое отражение в работах таких исследователей, как Н.Г. Ковалевой, В.И. Курбатова, Ю.Б. Степановой, И. Шендрик [5]. Имеются отдельные публикации, связанные с проблемой старения и социальной адаптацией в различных условиях у В.Д. Альперовича, А.А. Иржановой, Г.А. Сафаровой, Н.Г. Супруна, Е.И. Холостовой [1, 2, 10]. С.Ю. Коростина рассматривает социальную адаптацию пожилых людей через здоровый образ жизни [4, с. 143]. В научной публикации Е.В. Терелянской и Н.А. Черниковой отмечен вопрос подготовки бакалавров к данному виду деятельности [8, с. 114].

По мнению А.А. Иржановой одним из важных событий в жизни человека является выход на пенсию. Период завершения трудовой деятельности и вступление в новый статус «пенсионера» называется посттрудовым периодом [2].

Остановимся на базовом определении для нашего исследования. Посттрудовой период – это завершение одной деятельной фазы социальной жизни человека и начало другой, резко отличающейся от предшествующей [Там же, с. 78].

\* Работа выполнена под руководством Черниковой Н.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Вступление человека в этот период, как отмечает И.В. Шаповаленко, не следует понимать только, как четко установленное во времени явление, оно может длиться долгое время, т. к. процесс перестройки сознания личности, находящегося на предпенсионном этапе жизни начинается задолго до фактического прекращения работы [11, с. 128].

В работах Н.Ф. Басова, И.М. Невлевой, С.Ю. Коростиной [4] рассматривается социальная адаптация пожилых людей как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, вид взаимодействия человека или социальной группы с социальной средой. Л.С. Шилова выделяет три этапа социальной адаптации: адаптационный шок, ответ на «вызов среды», мобилизация адаптационных ресурсов:

- адаптационный шок. В социальной адаптации одна из наиболее болезненной стадии. На этой стадии пожилой человек сталкивается с новыми проблемами социальной среды;

- мобилизация адаптивных ресурсов. Для пожилого человека наступает этап осмысления ситуации. Данная стадия связана с выбором, поиском и освоением новых жизненных моделей. Наличие у человека адаптационного потенциала помогает освоиться с данной ситуацией;

- ответ на «вызов среды». Это завершающая стадия процесса социальной адаптации пожилого человека, вышедшего на пенсию. Её содержание представляет собой реализацию конкретной модели поведения и деятельности, которые выбираются пожилым человеком с учётом собственных адаптивных ресурсов и возможностей, представлений о происходящем, а также основных характеристик социальной среды, в которой протекает процесс социальной адаптации. При этом необходимо помнить о том, что сделанный пожилым человеком выбор не обязательно должен соответствовать требованиям среды [12, с. 105].

Изменение социального статуса человека в посттрудовом периоде, вызванное психологической адаптацией к новым условиям, прекращением трудовой деятельности, возникновением затруднений в социально-бытовой сфере, изменениями ценностных ориентиров, определило цель нашего исследования. Нами была разработана и реализована технология социальной адаптации граждан пожилого возраста в посттрудовом периоде.

Технология социальной адаптации пожилых людей рассматривается как многоаспектный и многогранный процесс, в результате которого достигается новое качество в жизнедеятельности пожилого человека. Под влиянием процесса социальной адаптации, как отмечает О.В. Краснова и А.Г. Лидерс, возможна перестройка сознания личности, которая будет способна осуществлять активную деятельность в новых условиях. Способность к адаптации выражена не только в приспособлении к меняющимся обстоятельствам, но и в выработке новых способов поведения, которые помогают преодолевать разные затруднения. Граждане пожилого возраста, которые имеют высокий уровень готовности к выходу на пенсию, позитивно воспринимают это изменение и легче адаптируются к ней [3, с. 108].

Рассмотрим технологию адаптации граждан пожилого возраста в посттрудовом периоде. Цель технологии заключается в активизации личностных ресурсов граждан пожилого возраста, с целью улучшения адаптации к посттрудовому периоду. Остановимся на описании в качестве примера некоторых мероприятий из технологии.

На первом этапе граждане пожилого возраста прошли анкетирование, целью которого было выявить потребности граждан пожилого возраста. Анкета содержала следующие вопросы: «Занимаетесь ли Вы трудовой деятельностью?»; «Какие у Вас взаимоотношения с членами семьи, с которыми Вы проживаете?»; «Как часто Вы посещаете такие культурные центры, как музеи, выставки, концерты, библиотеки и т. д.?».

На втором этапе осуществлялось проведение семинара «Ценности нашей жизни» с гражданами пожилого возраста в посттрудовом периоде. В ходе семинара была организована дискуссия о ценностях жизни, проведен опрос, где граждане пожилого возраста ответили на вопрос: «Что является по-настоящему ценным для Вас?». Гражданам пожилого возраста было предложено написать десять главных ценностей жизни, которые для них важны, далее из них выбрать три самых важных, а на следующем этапе одну самую главную. По итогам опроса было выявлено, что самые главные ценности

для пожилого человека в посттрудовом периоде являются здоровье, активная деятельная жизнь и счастливая семейная жизнь.

Следующее мероприятие проводилось с семьей пожилого человека в форме беседы-интервью. Вопросы беседы были направлены на изучение того, что близкие знают о пожилом возрасте, как могут помочь адаптироваться своим родным в посттрудовом периоде и пр.

В рамках заключительного мероприятия была использована художественно-творческая техника «Коллаж» на тему «Сценарий моей дальнейшей жизни». Гражданам пожилого возраста были предложены картинки из журналов, календарей и прочей печатной продукции, вырезаны слова для данной техники и основы (бумага, ткань). Особое значение при использовании художественно-творческой техники имеет сам процесс создания коллажа, а также последующий рассказ о нем или история по каждой выбранной картинке.

На заключительном этапе осуществлялась выставка художественно-творческой деятельности граждан пожилого возраста и авторская презентация работ, осуществлялась повторная диагностика граждан пожилого возраста, как в группе, так и индивидуально, с целью выявления произошедших изменений.

Таким образом, разработанная нами технология активизирует личностные ресурсы граждан пожилого возраста и вносит качественные изменения в процесс социальной адаптации граждан посттрудо-вого периода.

### Литература

1. Альперович В.Д. Социальная геронтология: пожилым и молодым о старости. Ростов н/Д.: Феникс, 2011.
2. Иржанова А.А., Супрун Н.Г. Проблемы социальной адаптации пожилых людей в посттрудо-вой период // Гуманитар-ные научные исследования. 2015. № 12(52). С. 219–222.
3. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения. М.: Academia, 2002.
4. Коростина С.Ю. Здоровый образ жизни как фактор социальной адаптации пожилых людей к выходу на пенсию // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 5(09). С. 142–147. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1470865908.pdf> (дата обращения: 03.01.19).
5. Курбатов В.И. Социальная работа. М.: Дашков и К, 2013.
6. Российский статистический ежегодник России: 2018 г. и предыдущие годы. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc\\_1135087342078](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135087342078) (дата обращения: 21.05.2019).
7. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в РФ до 2025 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420334631> (дата обращения: 21.05.2019).
8. Терелянская Е.В., Черникова Н.А. Гуманитарные практики в профессиональном образовании бакалавров социальной работы // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2016. № 2(106). С. 35–41.
9. Федеральный закон от 03.10.2018 № 350-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_308156/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_308156/) (дата обращения: 21.05.2019).
10. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми. 7-е изд. М.: Дашков и К, 2014.
11. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2010.
12. Шилова Л.С. Факторы социальной адаптации пожилых // Психология старости и старения: хрестоматия / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. М.: Академия, 2013. С. 101–111.

**LIDIYA MIRONOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### TECHNOLOGY OF SOCIAL ADAPTATION OF SENIOR CITIZENS IN POSTLABOR PERIOD

*The article deals with the issue of social adaptation of senior citizens in postlabor period. There are presented the basic stages of social adaptation of senior citizens in the period of retirement. There is described the system of social and psychological activities.*

**Key words:** *social adaptation, postlabor period, senior citizens, social status, social and adaptation work, adaptation shock, resource deployment.*

УДК 371.3

**А.И. МОИСЕЕВА**

(nastya\_moiseeva95@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ\***

*Описываются теоретические основания проектно-исследовательской деятельности как условия саморазвития обучающихся старших классов. На основе эмпирического исследования определены взаимосвязи проектно-исследовательской деятельности старшеклассников и их готовности к саморазвитию.*

**Ключевые слова:** проектно-исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, готовность к саморазвитию, старшеклассник, анкета.

С развитием современного общества актуальным стал вопрос о внедрении новых образовательных стандартов. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования позволяет создать основу для перехода школы от «знаниевой» парадигмы в оценке результатов образования к деятельностному, развивающему подходу [7]. Согласно стандарту уже начальная школа дает возможность обучающимся овладеть первичными навыками самостоятельного поиска знаний. Основная школа уже призвана формировать навыки и способности к практическому осмыслению обучающимися своей деятельности, а также самостоятельному выбору средств, применяемых для достижения или осуществления чего-либо, и способствует закреплению навыков, которые были получены в проектной, учебной и проектно-исследовательской деятельности [2].

Проектно-исследовательская деятельность подростков и старшеклассников является одной из форм современного образования, отвечает его требованиям и направлена на формирование специальной проектно-исследовательской компетентности, которую можно рассматривать как систему внутренних ресурсов, позволяющих решать проектно-исследовательские задачи и саморазвиваться.

Основным средством формирования проектно-исследовательской компетентности является участие обучающихся в проектной и исследовательской деятельности.

Согласно Дж. Равену, компоненты компетентности будут развиваться только в процессе выполнения интересной для человека деятельности. И только конкретная ситуация, в которой оказывается индивид, непосредственно влияет на формирование у него ценности и на возможность саморазвития и овладения им новыми компетентностями [6].

Непременным условием проектной деятельности является наличие предварительно выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапах проектирования, реализации проекта. Проектная деятельность школьников, организуемая в рамках предметов естественно-научного цикла, обязательно включает деятельность исследовательскую, но при этом допускает ещё и «создание» нового продукта, «проекта» по разрешению некоторой ситуации, которая и создала проблему. Создание «нового продукта», «проекта» предполагает публичную защиту работы и «внедрение» её в практику.

Формирование исследовательской компетентности рассматривается как одно из приоритетных направлений в учебной деятельности и является началом профессиональной подготовки к взрослой жизни обучающихся. Условия и формы ее становления связаны не только с реализацией основных образовательных программ, но и с развитием форматов научной коммуникации школьников в свободное

\* Работа выполнена под руководством Андрущенко Т.Ю., кандидата психологических наук, профессора кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



от занятий время. В образовательной среде создаются специальные научные школы, позволяющие создавать атмосферу увлеченного научного поиска [1].

Содержанием исследовательской деятельности человек изменяет окружающий мир и самого себя, достигает реализации своих внутренних сил, решения избранных заданий, сознательно поставленных целей [4].

Установлено, что решающим фактором организации процесса усвоения учебного материала посредством проектной деятельности выступают индивидуальные, самостоятельно разработанные проекты, выходящие по своему личностному смыслу за рамки технологического обучения, а по своему социальному значению за рамки привычной образовательной среды, связывающей школьника с реальными проблемами современного общества [3].

Актуальной в практике педагога-психолога остается проблема поиска средств и поддержание уже имеющихся форм работы, в которых преобладает большой развивающий потенциал.

Задачей нашего исследования, представленного в данной статье, является выявление взаимосвязи между субъективной оценкой старшеклассников проектно-исследовательской деятельности и их готовности к саморазвитию.

Эмпирическая часть исследования была реализована на базе МОУ «Гимназия № 16 Тракторозаводского района Волгограда». В исследовании приняло участие 60 человека юношеского возраста (от 15 до 17 лет) – обучающиеся 9 класса (24 чел.), 10 класса (20 чел.) и 11 класса (16 чел.).

Методический инструментарий представлен авторским опросником «Моя проектно-исследовательская деятельность», отвечающим за субъективную оценку проектно-исследовательской деятельности и опросником А.М. Прихожан [5], направленным на диагностику готовности старшеклассников к саморазвитию.

Для определения преобладающего в данной выборке уровня готовности старшеклассников к саморазвитию нами был проведен анализ данных, представленных в кросс-табуляции (см. табл. 1).

Таблица 1

**Частота встречаемых уровней готовности  
старшеклассников к саморазвитию, абс./%**

Класс	Уровень готовности к саморазвитию		
	Высокий	Средний	Низкий
9	3/5	2/3,3	30/50
10	5/8,3	9/15	7/11,7
11	4/6,7	7/11,7	18/30
Итого	12/20	18/30	5/8,3

Из таблицы видно, что обучающихся старших классов (по всей выборке) преобладает средний уровень готовности к саморазвитию (30%), навыки и умения присутствуют, но они не прочны, не устойчивы, легко забываются, потребность в волевой организации деятельности случайна.

При рассмотрении готовности к саморазвитию по классам, у обучающихся 9-го класса в преобладающей мере представлен низкий уровень готовности к саморазвитию (50%). В 10 и 11 классах определяющим является средний уровень, соответственно 15% и 11,7%. Подобный результат часто связан с существенным расхождением между положительным отношением к действиям по саморазвитию и их реализацией в поведении. Такие школьники отмечают недостаток средств саморазвития. Высокий уровень готовности к саморазвитию также в большей мере представлен только в 10 и 11-х классах, соответственно 8,3% и 6,7%. Данный результат в старшем подростковом и раннем

юношеском возрасте свидетельствует, по мнению автора методики, о соответствии социально-психологическому нормативу.

В соответствии с целью исследования была сконструирована авторская анкета «Моя проектно-исследовательская деятельность», вопросы которой были объединены в четыре следующих блока. Содержание вопросов оценивалось группой экспертов (практикующими педагогами-психологами и преподавателями психологии) с позиций валидности и надежности исследовательского инструмента, соответственно в окончательный вариант анкеты были внесены коррективы.

Первый блок «Представление о проектно-исследовательской деятельности» включает в себя вопрос: Что вы знаете о проектно-исследовательской деятельности и насколько она важна для Вашего обучения в школе?

Второй блок «Участие в проектно-исследовательской деятельности» представлен следующими вопросами: «Готовы ли Вы организовать группу учащихся для выполнения проектно-исследовательской деятельности?»; «Являетесь ли Вы уже автором или организатором проектно-исследовательской деятельности?»; «Если Вас привлекает проектно-исследовательская деятельность, то в какой сфере Вы хотели бы работать?»; «Если Вы уже выбрали для себя (или выбирали) проектно-исследовательскую деятельность, кем Вы себя видите в работе над проектом?».

Третий блок «Сложности участия в проектно-исследовательской деятельности» представлен вопросом: «Какие сложности возникали (или возникли бы) у Вас, когда Вы занимались проектно-исследовательской деятельностью?».

Четвертый блок «Развивающий эффект проектно-исследовательской деятельности» предполагал ответы старшеклассников на следующие вопросы: «Согласны ли вы с темами, проблемами, предполагаемыми вам учителем для разработки проекта?»; «Чему Вас в особой степени научила работа над проектом?»; «Оцени полезность работы над проектом?»; «Формированию, каких личностных качеств, способствует работа над проектом?».

По итогам анкетирования был проведен частотный анализ ответов в программе SPSS (версия 17.0 for Windows).

Результаты опроса по первому блоку «Представление о проектно-исследовательской деятельности» показали, что подавляющее большинство старшеклассников считают, что проектно-исследовательская деятельность важна в школе как вид деятельности (53,3%); 46,7 % отмечали, что проектно-исследовательская деятельность не является важной.

По данным опроса по второму блоку «Участие в проектно-исследовательской деятельности» выявлено, что большинство старшеклассников не уверены, что готовы организовать группу учащихся для выполнения проектно-исследовательской деятельности (55%) и только 10% старшеклассников смогут ее организовать. Также выявлено, что старшеклассники, как правило, не являются авторами проектов (68,3%). Большинство респондентов хотели бы работать в проектах, которые направлены на социально-психологические исследования в подростковой и молодежной среде (34,3%). В проектно-исследовательской деятельности старшеклассники предпочитают работать самостоятельно (23,7%), а также собирать материал для создания проекта, изучать литературу, ресурсы, материалы СМИ, проводить анкетирование (24,7%).

В третьем блоке «Сложности участия в проектно-исследовательской деятельности» старшеклассники отмечали, что испытывают сложности при занятии проектно-исследовательской деятельностью, связывают их с некоторыми чертами характера (59,5%), а также дефицитом собственных знаний в области проектирования (33,3%).

В ответах старшеклассники на вопросы четвертого блока «Развивающий эффект проектно-исследовательской деятельности» отмечали, что благодаря проектно-исследовательской деятельности у них могут формироваться такие личностные качества, как целеустремленность (71,2%), терпимость (54,2%) и ответственность (52,5%). Наибольшее удовольствие в осуществлении проектно-исследовательской деятельности доставляет для них этап сбора информации (50,8%).

Для анализа определяющей взаимосвязи между готовностью к саморазвитию и субъективной оценкой старшеклассниками разных сторон проектно-исследовательской деятельности, нами был проведен корреляционный анализ, результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Взаимосвязь между готовностью старшеклассников к саморазвитию и их оценкой разных сторон проектно-исследовательской деятельности**

Предмет оценки проектно-исследовательской деятельности	Значение коэффициента
Важность деятельности	0,000**
Готовность организовать проектно-исследовательскую группу	0,024*
Является автором или организатором проекта	0,016*
Сфера работы в проектно-исследовательской деятельности	0,000**
Роль в реализации проекта	0,013*
Сложности, возникающие в проекте	0,014*
Сформированные личные качества	0,000**

**Примечание.** \*\* Корреляция значима на уровне 0,01; \* Корреляция значима на уровне 0,05.

Как видно из табл. 2, существует статистически достоверная взаимосвязь между показателями «готовности к саморазвитию» и различными сторонами проектно-исследовательской деятельности, представленными в субъективной оценке старшеклассников. Необходимо отметить, что в большей мере зависимость выражена при оценке двух сторон – «Сфера работы в проектно-исследовательской деятельности» и «Сформированные личные качества».

Из представленных значений, указанных в табл. 2, можно сделать вывод, что опыт в проектной деятельности и знания, полученные при его реализации, будут способствовать готовности старшеклассников к саморазвитию.

На основе авторского опросника о субъективной оценке проектно-исследовательской деятельности выявлено, что подавляющее большинство старшеклассников считают, что проектно-исследовательская деятельность важна в их образовании, но обучающие не уверены, что готовы самостоятельно организовать проектную группу для ее выполнения. Также большинство старшеклассников хотели бы работать в проектах, которые направлены на социально-психологические исследования в подростковой и молодежной среде, и работу осуществлять самостоятельно. Старшеклассники отмечают, что испытывают сложности, когда занимаются проектно-исследовательской деятельностью и связывают их с некоторыми чертами характера, такими как лень или неусидчивость, а также считают, что им не хватает определенных знаний. Старшеклассники отмечают большой развивающий потенциал проектно-исследовательской деятельности, в которой формируются такие личные качества, как целеустремленность, терпимость и ответственность.

На основе корреляционного анализа установлено, что существует статистически достоверная взаимосвязь между всеми показателями «готовности к саморазвитию» и «субъективной оценкой проектно-исследовательской деятельности». Таким образом, данные уровни готовности саморазвития старшеклассников зависят от определенных знаний и умений о проектно-исследовательской деятельности, реального опыта участия в ней.

В плане современного образования требуется психолого-педагогическая программа сопровождения проектно-исследовательской деятельности, как особого нового, современного вида работы, через которую у обучающихся будет целенаправленно формироваться проектно-исследовательская компетентность, которая рассматривается как система внутренних ресурсов, позволяющая решать проектно-исследовательские задачи и саморазвиваться.

### Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Меркулова О.П., Конубрикова Л.И. [и др.] Психологические основания поиска ответов на вызовы меняющегося образования в исследовании молодых ученых // Электрон. науч.-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2016. № 4(47). С. 37–42. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1539963470.pdf> (дата обращения: 02.02.2019).
2. Диденко Л.А. Личностные результаты освоения образовательной программы основного общего образования: средства формирования и оценка. Красноярск, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.kspu.ru/document/13824> (дата обращения: 02.02.2019).
3. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 25–34.
4. Обухов А. Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. 2004. № 2. С. 48–69.
5. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 02.02.2019).

**ANASTASIYA MOISEEVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **DESIGN AND RESEARCH ACTIVITY AS A CONDITION OF SELF-DEVELOPMENT OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

*The article deals with the description of the theoretical basis of design and research activity as a condition of self-development of senior high school students. There are defined the interrelations of design and research activity of senior high school students and their readiness for self-development on the basis of empirical research.*

**Key words:** *design and research activity, research competence, readiness for self-development, senior high school student, questionnaire.*

УДК 374.3

**А.Э. МУКАБЕНОВ**

(*mukabenov.aldar@ya.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ СПЛОЧЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВА НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ\***

*Представлены результаты диагностики исследования групповой сплоченности детских коллективов в условиях ДОЛ и общеобразовательного учреждения. Выявлено влияние уровня сплоченности подростковых коллективов на развитие компонентов самореализации.*

*Ключевые слова: сплоченность, подростковый коллектив, детский оздоровительный лагерь, образовательные учреждения, самореализация.*

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности особое внимание отводится готовности и способности личности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, формированию морали как осознаваемой личностью необходимости определённого поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом; осознанию ценности других людей и человеческой жизни [2]. Реализация этой концепции не представляется возможным без тесного взаимодействия коллектива и личности. Показателем высокоорганизованного подросткового коллектива является групповая сплоченность как показатель прочности, устойчивости и слаженности работы коллектива. Она основывается на межличностных взаимоотношениях между людьми, которые характеризуются взаимной всесторонней симпатией членов группы и удовлетворенностью членством в ней [4, с. 822].

Актуальность данной работы состоит в том, что уровень сплоченности и сформированности подросткового коллектива, а также эффективная организация самоуправления являются важными условиями для самореализации и саморазвития личности. Исключительную важность в самореализации подростков оказывает временный детский и школьный коллективы, которые формируются в условиях детского оздоровительного лагеря и в рамках образовательного процесса в школе соответственно.

Каждая из фаз социального развития личности в коллективе имеет серьезные последствия для ее становления и возможностей самореализации. К примеру, низкая сплоченность коллектива может привести у каждого подростка к развитию неуверенности в себе, в своих возможностях, а также к обидчивости и конфликтности поведения. Неспособность проявить свою индивидуальность может стать причиной личностных деформаций, негативных мыслей, агрессии, неадекватной самооценки.

В связи с этим перед нами была поставлена педагогическая и методическая задача: выявить влияние уровня сплоченности подростковых коллективов на развитие компонентов самореализации представителей подростковых коллективов.

Проведенный нами анализ различных источников психолого-педагогической литературы по вопросам самореализации личности подростка показывает, что имеются различные подходы к трактовке данного понятия, однако существуют и общие признаки, которые мы можем выделить.

Во-первых, самореализация не представляется возможной без таких составляющих, как самопознание, самоосмысление, самообучение, самоорганизация, самоконтроль, самооценка, самоограничение, а также самоотношение, самовоспитание. Во-вторых, самореализация подростков характеризуется внутренней свободой, волей, целеполаганием и осознанием цели деятельности, умением выделить и расставить приоритеты, способностью к планированию, самоконтролю, самооценке, самоанализу, рефлексии, коррекции, поиском вариантов реализации цели, гибкостью и оригинальностью мышления, критичностью ума, стремлением к успеху при решении поставленных задач, умением видеть альтернативу, стремлением к идеалу, стремлением к самосовершенствованию, интересом к творческой деятельности, способностью генерировать идеи, изобретательностью, созданием оригинальных способов решения при известности других.

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



Таким образом, обобщая всё вышесказанное, мы понимаем под самореализацией подростков процесс, заключающийся в осознании ими «своего Я», своих талантов с дальнейшим воплощением своего потенциала в определенную деятельность.

В ходе изучения различной психолого-педагогической литературы, мы рассмотрели различные модели самореализации личности, представленные разными исследователями.

В своем исследовании мы будем опираться на структурно-функциональную модель Ф.У. Базаевой, которая основывается на сопоставлении различных функций и компонентов. Она выделяет следующие функции:

- рефлексивную – анализ причинно-следственных связей;
- ценностную – оценивание и совершенствование себя;
- коммуникативную – понимание окружающих и взаимодействие с ними;
- мотивационную – побуждение к саморазвитию, самосовершенствованию;
- функцию формирования опыта [1, с. 81].

Взаимосвязь этих функций обеспечивает целостность процесса личностного становления. Для изучения влияния феномена коллективной сплоченности на различные компоненты самореализации мы провели диагностику, направленную на изучение индекса групповой сплоченности коллектива.

В опытно-экспериментальной работе участвовали 140 подростков в возрастной категории 14–17 лет. Из них 115 подростков из временного детского коллектива в рамках лагерной смены и 25 подростков – учащихся МОУ «Лицей № 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального р-на Волгограда».

В 2016 г. – ДСОЛ «Старт» (пос. Новомихайловский) 40 чел., в 2017 г. – ДСОЛ «Лазуревый берег» (г. Геленджик) 40 чел., в 2018 г. – ДСОЛ «Радость» (пос. Джубга) 35 чел. В 2019 г. – 25 чел., МОУ «Лицей № 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального р-на Волгограда».

Для проведения исследования нами была выбрана «Методика определения индекса групповой сплоченности К.Э. Сижора» [3], которая включает в себя 5 вопросов:

1. Как Вы оценили бы свою принадлежность к группе?
2. Перешли бы Вы в другую группу, если бы Вам представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?
3. Каковы взаимоотношения между членами Вашей группы?
4. Каковы у Вас взаимоотношения с вожатыми/командирами отряда?
5. Каково отношение к отрядному делу в Вашем коллективе?

За каждый ответ респондент получает определенное количество баллов, которые определяются ключом, далее баллы суммируются и интерпретируются. Максимальная сумма баллов – 19, минимальная – 5. Уровень сплоченности группы равен среднему арифметическому значению по группе (сложить полученные баллы по каждому тестируемому и разделить их на количество тестируемых). Интерпретация и ранжирование результатов осуществляется по следующей градации уровней групповой сплоченности: 15,1 баллов и выше – высокая; 11,6–15 балла – выше средней; 7–11,5 баллов – средняя; 4–6,9 баллов – ниже средней; 4 балла и ниже – низкая.

В рамках нашей педагогической деятельности в качестве вожатого в течение трех лет в ДСОЛ «Старт» (пос. Новомихайловский), ДСОЛ «Лазуревый берег (г. Геленджик), ДСОЛ «Радость» мы получили следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты исследования уровня сплоченности  
подросткового коллектива в детском оздоровительном лагере**

Уровень сплоченности	2016 г.	2017 г.	2018 г.
Высокий	11% (4 чел.)	42% (17 чел.)	15% (5 чел.)
Выше среднего	53% (21 чел.)	45% (18 чел.)	22% (8 чел.)
Средний	32% (13 чел.)	13% (5 чел.)	40% (14 чел.)
Ниже среднего	4% (2 чел.)	0% (0 чел.)	20% (7 чел.)
Низкий	0% (0 чел.)	0% (0 чел.)	3% (1 чел.)

В течение лагерной смены были апробированы новые формы и методы воспитания, осуществлялась реализация методики КТД, упражнений и игр на сплоченность, предотвращение образования конфликтных ситуаций, упор на рефлекссию. Интерпретация результатов, полученных после опроса подростков из временного коллектива (в рамках лагерной смены), позволяет сделать вывод о том, что сплоченность коллектива способствует развитию определенных функций самореализации. В первую очередь, это *коммуникативная функция* самореализации. Подросток, попадая в новую для него среду с обновленным составом участников коллектива, реализует свои коммуникативные потребности в самореализации через знакомство, общение, поиск общих интересов, создание дружеских связей с товарищами. Коммуникация в педагогическом процессе в условиях ДОЛ характеризуется включенностью и будущего педагога, и воспитанника в процесс взаимопознания и взаиморазвития, для которого свойственно постоянное переосмысление воспитанниками и будущими учителями собственной позиции в профессии [5, с. 66]. В свою очередь, определенный набор социальных ролей и статусов, которые формируются в подростковом коллективе во время организационного этапа, способствует развитию таких компонентов самореализации, как *самопонимание и самооценивание*, выраженные в сопоставлении «своего Я» с «Я» сверстников. Такой компонент самореализации, как самоутверждение, развивается по нашему мнению, за счет возможностей подростка проявить себя не только в социальном плане (например, роль лидера, командира), но и в различных областях (творческие, спортивные, интеллектуальные мероприятия за период смены). *Рефлексивная* функция развивается в организации вечерних огоньков, где происходит детальный анализ дня и разбирается вклад каждого подростка в общее дело. *Коммуникативная* функция самореализации развивается в полном объеме, т. к. подростки общаются друг с другом в течение всего дня на протяжении смены. Эффективное педагогическое взаимодействие на подростковый коллектив позволяет сформировать высокий уровень сплочения всех членов коллектива. Сплочение, как один из основных компонентов подросткового коллектива, в свою очередь, непосредственно влияет на развитие всех вышеперечисленных компонентов и функций самореализации.

Во время педагогической практики мы также исследовали уровень сплоченности школьного подросткового коллектива и получили результаты, представленные в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты исследования уровня сплоченности  
 подросткового коллектива в образовательном учреждении  
 (МОУ «Лицей № 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального р-на Волгограда»)**

Уровень сплоченности	2019 г.
Высокий	44% (11 чел.)
Выше среднего	40% (10 чел.)
Средний	16% (4 чел.)
Ниже среднего	0% (0 чел.)
Низкий	0% (0 чел.)

Результаты исследования сплоченности коллектива подростков в рамках МОУ «Лицей № 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального р-на Волгограда» оказались следующими: высокий уровень – 44%, выше среднего – 40%, средний – 16%. Индекс ниже среднего и низкий индекс выявлены не были. Поскольку школьный коллектив является более длительным по времени существования и был создан ранее классными руководителями, необходимо выяснить у подростков и учителей – какие мероприятия проводились с учащимися за весь период жизнедеятельности коллектива, проводилась ли работа по профессиональному самоопределению с учащимися и имеют ли они представление о будущей профессии, а также какова общая успеваемость в учебной деятельности. В рамках беседы с учащимися и учителями,

мы выяснили, что 20% учащихся класса учатся на «отлично», 64% – на «отлично» и «хорошо», 16% – на «удовлетворительно», что свидетельствует о том, что учеба для такого подросткового коллектива занимает одно из ключевых (приоритетных) мест. 17 из 25 ребят девятиклассников на сегодняшний день уже имеют представления о направлениях в профессиональном самоопределении, что говорит нам социально-психологической зрелости группы, которая подкрепляется высоким индексом сплоченности. Воспитательная работа в рамках школьных и внеклассных мероприятий, включает в себя: участие подростков в благотворительных акциях, интеллектуальных конкурсах, военно-патриотических слетах, культурно-творческих мероприятиях и др., что позволяет количественно и качественно повышать показатели уровня сплоченности классного коллектива.

После интерпретации полученных результатов опроса, а также организованной беседы с учителями и учащимися, мы выяснили, что сплоченность школьного подросткового коллектива способствует развитию не только *ценностной*, но и *мотивационной* функций самореализации, т. к. имеются принятые в школьном подростковом коллективе правила, нормы и законы. Также на развитие мотивационной функции влияет наличие единого духа и общей цели деятельности (учебной), как одного из основных компонентов подросткового коллектива. *Рефлексивный* компонент самореализации для таких коллективов будет развиваться в рамках заключительного этапа уроков, где предполагается рефлексия с учащимися, после результатов деятельности в кружках и секциях, а также после участия класса в общешкольных мероприятиях. Развитие таких компонентов самореализации, как самопонимание, самооценивание, самоопределенность, выраженные в сопоставлении «своего Я» с «Я» сверстников, подтверждается большим числом учащихся, уже имеющих представления в профессиональном самоопределении.

*Функция формирования опыта*, как компонента самореализации, развивается в процессе подведения итогов учебных проверочных работ, анализа и обобщения собственного опыта участия в спортивных, культурно-творческих, учебно-исследовательских мероприятиях, где планируется использование полученного опыта в жизни коллектива для ближайшего последствия. Такой компонент самореализации, как самоутверждение, достигается по нашему мнению, за счет участия школьников в секциях и кружках по интересам (творческих, спортивных, интеллектуальных), результатов учебной деятельности, участия в общешкольных мероприятиях.

Для реализации исследования задач были использованы следующие методы: анкетирование и беседа, которые позволили получить рациональные результаты экспериментального исследования и правильно интерпретировать их. Полученные данные представляют интерес для подростков, воспитателей, вожатых и педагогов в целях активизации компонентов самореализации, в процессе повышения уровня сплоченности подростков в условиях летнего оздоровительного лагеря и образовательных учреждениях. Новизна исследования заключается в том, что уровень сплоченности разных подростковых коллективов влияет на компоненты и функции самореализации подростков при разных условиях, типах коллектива, с разным составом подростковых групп.

Резюмируя все вышесказанное, мы пришли к выводу, что высокий уровень сплоченности школьного коллектива максимально способствует развитию рефлексивной, ценностной, коммуникативной, мотивационной функций самореализации, которые выражаются в успехах учебной деятельности и в ориентированности на будущую жизнь и профессию.

Высокий уровень сплоченности временного детского коллектива в условиях летнего оздоровительного лагеря способствует развитию компонентов самореализации подростков в самоуправлении и организации досуговой деятельности, который выражается в созданиях традиций, устойчивой формы коллективной жизни, общих норм поведения, развитии коллективных переживаний и ценностей.

Таким образом, в результате проведенного педагогического исследования с разным составом подростков мы обосновали и доказали эффективность влияния уровня сплоченности на самореализацию временного подросткового коллектива в детском оздоровительном лагере и коллектива в рамках образовательного учреждения.

### Литература

1. Базаева Ф.У. Национальное самосознание как критерий эффективности самореализации будущего учителя // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 6(91). С. 74–82.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. М.: Просвещение, 2009.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Определение индекса групповой сплоченности Сижора // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2005. С. 133–136.
4. Хушмуродова И. Б. Понятие о групповой сплоченности // Молодой ученый. 2015. № 12. С. 822–824. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/92/20393/> (дата обращения: 17.01.2019).
5. Чудина Е.Е. Функции саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 1(86). С. 66–70.

**ALDAR MUKABENOV**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **INFLUENCE OF GROUP SOLIDARITY'S LEVEL ON TEENAGERS' SELF-REALIZATION**

*The article deals with the results of the diagnostics of the research of group solidarity of children's group in the conditions of children's health camps and educational institutions. There is revealed the influence of the level of teenagers groups' solidarity on the development of self-realization's components.*

**Key words:** *solidarity, teenagers group, children's health camp, educational institutions, self-realization.*

УДК 37.035

**Д.О. ПАНФЁРОВА**

(darya.panferova.96@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ\***

*Анализируется актуальность и значимость проблемы правонарушений среди младших подростков. Рассматриваются особенности младшего подросткового возраста, возможные причины совершения ими противоправных действий. Описаны характеристики и особенности социально-педагогической деятельности по профилактике правонарушений несовершеннолетних. Представлены результаты исследования.*

**Ключевые слова:** проблема, правонарушение, младший подросток, профилактика, социальный педагог, социально-педагогическая профилактика.

В современном российском обществе правонарушения являются одной из актуальных и острых социальных проблем. Это связано со сложными процессами, происходящими в последнее время в нашем обществе, с обострением социальной ситуации в стране. Так или иначе, все это отражается на несовершеннолетних, а именно на их физическом, психическом, материальном благополучии. Особенно остро на эти изменения реагируют подростки.

Как известно, подростковый возраст является сложным временем, на протяжении которого у человека происходит переоценка ценностей. Часто родители жалуются на то, что их ребенок в период своего взросления становится агрессивным, неуправляемым, имеются проблемы с учебой, подросток начинает предъявлять завышенные требования к близким. Подростковой среде свойственны различные формы отклоняющегося поведения, одной из которых являются правонарушения. В силу отсутствия жизненного опыта подростки зачастую оказываются втянутыми в противоправные действия [5, с. 360].

Актуальность и значимость данной проблемы объясняется в первую очередь тем, что в нашем обществе все больше становится подростков «группы риска», что подразумевает собой риск, который они создают не только для общества, но и для своей жизни, здоровья и своего развития.

Проблема правонарушений несовершеннолетних изучалась в различных научных областях. Характеристика личности несовершеннолетнего правонарушителя с точки зрения психологии отражена в исследованиях С.А. Беличевой, Л.С. Выготского, Е.В. Змановской, Р. Уолтерса и др. [1, 4, 7, 15].

А.В. Мудрик, А.С. Белкина и другие исследователи в своих работах рассматривали социально-педагогические причины отклонений в поведении несовершеннолетних [2, 11].

Очень часто правонарушителями становятся младшие подростки, поэтому хотелось бы отметить особенности данного возраста. А.П. Краковский отмечал потребность младшего подростка иметь социальный вес в коллективе сверстников, в семье, иметь верных друзей; отвращение к необоснованным запретам; отсутствие адаптации к неудачам; ярко выраженную эмоциональность. Также младшие подростки наиболее подвержены внушаемости и ведомости [5, с. 358].

Проведя анализ специальной литературы, мы можем определить, что в основном причинами правонарушений младших подростков являются беспризорность, бродяжничество, неблагополучная социализация в семье, проникновение в подростковую среду стереотипов поведения, которые не совместимы с общественными нормами и ценностями, сплочение подростков с криминогенной товарищеской группой, появление и пребывание в общественных местах в ночное время без сопровождения взрослых, а также недостатки учебно-воспитательной работы общеобразовательных учреждений [6].

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



В настоящее время одной из важных социально значимых задач, которые стоят перед педагогическим сообществом, является поиск путей снижения роста правонарушений среди подростков и повышение эффективности их социально-психологической адаптации. В профилактической работе очень важно своевременно выявить различные неблагоприятные обстоятельства, которые впоследствии могут препятствовать выбору модели поведения, и подросток может лишиться самоконтроля.

Профилактика правонарушений трактуется как гуманное средство борьбы с преступностью подростков, которое подразумевает не наказание, а воспитание, предостережение несовершеннолетних от совершения противоправных действий, а также сохранение и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей. Под социально-педагогической профилактикой мы, вслед за Р.В. Овчаровой, понимаем систему мер социального воспитания, которые имеют цель создать наилучшую ситуацию развития подростков и способствовать проявлению разных видов его активности [12, с. 112].

Социально-педагогическая профилактика в первую очередь направлена на совершенствование образа жизни несовершеннолетнего с использованием всех позитивных изменений в обществе и против явлений социальной жизни, которые обуславливают нарушение норм морали [6].

В отечественной литературе выделяют несколько направлений социально-педагогической профилактики правонарушений подростков. К их числу можно отнести повышение роли семьи в профилактике правонарушений несовершеннолетних; приобщение несовершеннолетних к участию в общественной деятельности, например, культурно-досуговые, спортивные центры; повышение роли образовательных учреждений в организации и проведении мероприятий, которые будут направлены на профилактику правонарушений. Также немаловажным является активизация самовоспитательной деятельности по преодолению и исправлению негативных привычек и качеств у подростков [14].

Профилактическая работа социального педагога с несовершеннолетними должна осуществляться в соответствии с рядом принципов. Отечественные исследователи выделяли следующие:

- конфиденциальность (вся информация, которая получена в ходе реализации программы, без разрешения несовершеннолетнего не разглашается);
- адресность (направленность профилактической работы на конкретную целевую группу);
- законность (социальный педагог в своей работе должен руководствоваться законодательством РФ);
- комплексность (все действия социального педагога носят целевой характер);
- непрерывность (профилактические мероприятия проводятся ежемесячно, ежеквартально, ежегодно) [9].

Наше исследование по проблеме правонарушений среди младших подростков было направлено на изучение особенностей развития личности подростков, склонных к совершению правонарушений. В диагностическом исследовании принимали участие подростки в возрасте 11–12 лет, ученики 6 класса (25 человек) МОУ «Средняя школа № 85 им. Героя РФ Г.П. Лячина Дзержинского р-на Волгограда». Нами была разработана система диагностических методик. Мы применяли метод изучения и анализа документов, метод анкетирования подростков, метод тестирования. Нами были подобраны специальные диагностические материалы: анкетирование интересов подростков, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [10]; методика Э.В. Леуса «СОП-склонности к отклоняющемуся поведению» [9].

В начале нашей диагностической работы мы провели анкету для выявления интересов подростков, организованности досуга и осведомленности о противоправном поведении. Результаты анкетирования оказались следующие: большая часть класса имеет организованный досуг: спортивные тренировки, посещение театральных кружков, занятий по рукоделию, также подростки после школьных занятий дома подготавливают домашние задания, проводят время на прогулке с домашними животными и в компании друзей. Количество учеников, не посещающих кружки и секции, составило 20%. С помощью данной анкеты мы также выяснили, что 28% учащихся не знает, что такое противоправное действие и что толкает на совершение противоправных поступков.

Далее мы изучали уровень тревожности подростков по опроснику Филипса [10]. Повышенный уровень тревожности был отмечен у 8% подростков, еще 8% учащихся имеют уровень школьной тревожности близкий к повышенному. Факторами повышенного уровня тревожности выступают боязнь проверки знаний, страх не оправдать ожидания окружающих и боязнь самовыражения. Остальные 84% учеников имеют низкий уровень школьной тревожности.

Методика «СОП-склонности к отклоняющемуся поведению» [9] помогла нам определить predisposed к зависимому, самоповреждающему, агрессивному, делинквентному и социально обусловленному поведению. Мы получили следующие результаты: ситуативная predisposed к агрессивному поведению была обнаружена у 16% учащихся. Агрессия может быть физической, словесной, в форме раздражения, обидчивости, подозрительности и негативизма. Ситуативная predisposed к самоповреждающему поведению обнаружена у 24% подростков. Данное поведение не обязательно ведет к суицидальным попыткам. Это может быть умышленное желание нанести себе физический вред; желаемым результатом является нанести себе повреждения, но не добиться смерти. Все это может происходить по причине высокой эмоциональной восприимчивости, низкой устойчивости к стрессу, отсутствия совладения с внутренними переживаниями. К зависимому поведению ситуативная predisposed имеется у 8% исследуемых подростков. Что касается склонности к противоправному поведению, то у 4% испытуемых отмечена ситуативная predisposed.

Анализ результатов по тестированию «Ваше чувство ответственности» показал следующие результаты. У 28% учеников чувство ответственности еще формируется, что говорит о сопротивлении таких качеств, как неуверенность в своих силах и «боязнь всего на свете», а также таких поступков, о которых можно сожалеть всю жизнь. Практически отсутствует чувство ответственности у 16% испытуемых.

По итогам нашего эмпирического исследования была разработана программа социально-педагогической профилактики правонарушений младших подростков. Данная программа направлена на решение таких задач, как создание условий для профилактики правонарушений в подростковой среде; предоставление информации о видах правонарушений, о последствиях противоправных деяний и наказаниях за них; воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни; формирование негативного отношения у младших подростков к совершению противоправных действий; увеличение числа несовершеннолетних, которые будут стремиться к здоровому образу жизни; совершенствование внеурочной деятельности, направленной на вовлечение обучающихся в общешкольные мероприятия.

В профилактической работе планируется применять как групповые, так и индивидуальные формы работы. Методы работы с подростками используются следующие: беседы, классные часы, проигрывание ситуаций, психологические игры и упражнения, викторины, коллективная творческая деятельность, обсуждение художественных фильмов, вовлечение во внеклассные мероприятия.

Ожидаемые результаты реализации программы социально-педагогической профилактики правонарушений включают: формирование правового сознания у младших подростков; сокращение числа совершаемых правонарушений младшими подростками; повышение чувства ответственности подростков за совершаемые поступки; определение позитивных жизненных целей и мотивации к их достижению; формирование умения планировать своё поведение и прогнозировать разрешение конфликтных ситуаций; повышение уровня воспитанности.

Таким образом, социально-педагогическая профилактика – это меры социального воспитания, создающие более подходящую ситуацию развития и помогающие проявляться различным видам активности подростка. Важным направлением усовершенствования работы с подростками в рамках социально-педагогической деятельности является организация работы по преодолению неблагоприятных воздействий окружающей его среды, важнейшим элементом которой является ближайшее окружение подростка (семья). При организации социально-педагогической профилактики необходимо учитывать принципы социально-педагогической работы, основные направления социально-педагогической деятельности по предотвращению и преодолению совершения правонарушений несовершеннолетними.

## Литература

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России, 1994.
2. Белкин А.С. Внимание – ребенок!: Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1981.
3. Бородаева Г.Г. Безнравственность как причина девиаций в молодежной среде // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. № 2(29). С. 11–14. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1392109881.pdf> (дата обращения: 06.02.2019).
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4: Детская психология / под. ред. Д.Б. Эльконина. 1984.
5. Джанибекова Н.А., Зарипов Ш.А. Особенности подросткового возраста и их влияние на правонарушения // Молодой ученый. 2013. № 7. С. 357–359. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/54/7451/> (дата обращения: 06.02.2019).
6. Думов А.С. Роль семьи в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних в России второй половины XIX – начала XX вв. // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. № 7(34). С. 18–21. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1421223647.pdf> (дата обращения: 06.02.2019).
7. Зиядова Д.З. Проблема профилактики преступления и иных правонарушений несовершеннолетних. М: ИПЦ ДГУ, 2001.
8. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М.: Академия, 2003.
9. Леус Э.В. Методическое руководство по применению теста СДП (склонность к девиантному поведению) [Электронный ресурс]. URL: <http://topuch.ru/rukovodstvo-po-primeneniyu-testa-sdp-sklonnost-k-deviantnomu-povedeniю/index.html#pages> (дата обращения: 06.02.2019).
10. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [Электронный ресурс]. URL: [http://azps.ru/tests/tests\\_philips.html](http://azps.ru/tests/tests_philips.html) (дата обращения: 06.02.2019).
11. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд. М.: Академия, 2000.
12. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: ТЦ Сфера, 2004.
13. Романова Л.Л., Вечканова О.Ф. Социальная профилактика как технология социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями // Вестник Амурского гос. ун-та. Сер.: Гуманитар. науки. 2014. № 64. С. 111–114.
14. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения / под ред. Г.Ф. Бедулиной, Е.К. Погодиной. Минск: БГПУ, 2013.
15. Уолтерс Р., Бандура А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / пер. с англ. Ю. Бранцевой и Б. Красовского. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.

**DARIA PARFENOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

## **SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF VIOLATION OF LAW AMONG YOUNGER TEENAGERS**

*The article deals with the analysis of the topicality and significance of the issue of law violation among younger teenagers. There are considered the peculiarities of young teenagers' age and possible reasons of committing wrongful acts. There are described the characteristics and peculiarities of social and pedagogical activity directed to the prevention of minor offence. There are presented the research's results.*

**Key words:** *problem, violation of law, younger teenagers, prevention, social teacher, social and pedagogical prevention.*

УДК 371.3

**Т.А. ПЕТРОВИЧЕВА, О.В. ЗАБРОВСКАЯ**

(petrowichewa.tania@yandex.ru, OV.Zabrovskaya@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ИЗМЕРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Раскрывается роль деятельности измерения в развитии элементарных математических представлений дошкольников. Особое внимание уделено вопросу организации обучения детей измерению на занятиях по математике.*

Ключевые слова: величина, измерение, условная мерка, измерительные навыки, мышление.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования к концу дошкольного возраста дети должны обладать элементарными знаниями о числе, форме, величине предметов, а также способах их измерения [7].

Деятельность измерения, по мнению Ф.Н. Блехер, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Е.И. Тихеевой и других отечественных ученых [2, 4], представляет для детей особый интерес и в то же время является достаточно сложной, требующей специфических умений, а также знаний системы мер и измерительных приборов. Таким образом, измерительная деятельность вводится в старшей группе детского сада, хотя отчасти доступна и детям средней группы.

Введение измерительной деятельности требует от детей, во-первых, опыта дифференцированной оценки длины, ширины и высоты, во-вторых, умения координировать движения руки и глаза при выполнении измерений, в-третьих, определенного уровня развития счетных умений, благодаря которым дети могут сочетать измерение и счет.

Изначально дети учатся измерять объекты условными мерками, введение которых позволяет сделать измерение наиболее доступным для дошкольников, что способствует созданию предпосылок для овладения уже настоящим измерением.

Согласно В.В. Даниловой, Т.Д. Рихтерман и З.А. Михайловой и другим исследователям, процесс измерения знакомит детей с простейшими видами функциональной зависимости [2]. Функциональная зависимость в измерениях детей проявляется во взаимосвязи изменений одной величины от другой.

Главный способ знакомства с простыми видами функциональной зависимости заключается в организации практической деятельности измерения и наблюдения различных соотношений между величинами. С этой целью сравниваются объекты, средства и результаты нескольких измерений.

Дошкольники часто сталкиваются с различными измерениями, наблюдая за хозяйственно-бытовой деятельностью взрослых, что непосредственно приводит к воспроизведению детьми действий измерения в своих сюжетно-ролевых играх. Таким образом, измерительная деятельность обогащает содержание детских игр.

А.А. Столяр считает, что обучение измерительным навыкам необходимо рассматривать не как самоцель, а как средство развития математических представлений [8].

Математическое развитие современных дошкольников, по мнению О.В. Забровской и Е.С. Мушениковой, заключается не только в накоплении определенного запаса знаний и умений, но и в умственном развитии детей, развитии у них мыслительных способностей [3].

Анализ современных исследований показывает, что несмотря на то, что измерительная деятельность в дошкольном учреждении носит элементарный характер, она активизирует причинно-следственное мышление дошкольников.

За все время пребывания в детском саду дети должны познакомиться с несколькими видами измерения условной меркой, которые различаются в зависимости от объекта измерения и мерки. В первую

очередь, дети знакомятся и овладевают линейным измерением. Им предлагают с помощью полосок бумаги, веревок или шагов измерить длину, ширину или высоту разных предметов. Затем детей знакомят с измерением объема сыпучих веществ с помощью различных емкостей: кружки, стакана, ложки и т. д. В последнюю очередь происходит знакомство с измерением объема жидкостей. В качестве условной мерки дошкольники также используют кружки, тарелки, стаканы, ложки.

В своих исследованиях Л.С. Метлина неслучайно указывала на необходимость использования разного оборудования при обучении детей измерению и демонстрации педагогом способов измерительной деятельности. Она считала, что вариативность материала и упражнений с ним непосредственно влияет на прочность формируемых измерительных навыков детей [4]. Так, при обучении дошкольников измерению необходимо заранее отбирать предметы для использования на занятиях. Широко могут применяться самые разные бытовые предметы: от лент до пакетов, что будет способствовать более быстрому и успешному формированию навыков измерительной деятельности.

Экспериментальное изучение проблемы развития математических представлений у старших дошкольников средствами измерения показало, что у большинства детей (38,5%) был выявлен низкий уровень сформированности математических представлений, у 37% детей – средний уровень, лишь у 24,5% детей был выявлен высокий уровень.

Полученные результаты на констатирующем этапе работы легли в основу программы формирующего эксперимента.

Обучение дошкольников измерительной деятельности осуществлялось нами поэтапно.

На первом этапе детям объяснялся смысл и назначение измерительной деятельности, которой им необходимо овладеть. Основным содержанием работы на данном этапе являлась организация проблемных ситуаций и заданий, при выполнении которых дети упражнялись сравнивать без измерения длины, массы, объем. Однако обращалось внимание детей на то, что без измерения невозможно провести точную оценку разницы между сравниваемыми предметами.

На втором этапе дошкольникам демонстрировались способы выполнения действий, при этом им сообщались правила, которыми следует руководствоваться в измерительной деятельности. Данный этап, по мнению А.В. Белошистой, очень важен для формирования представлений о самой идее измерения [1]. С этой целью детям предлагались задания для формирования обобщенных способов действий с величинами, которые являются универсальными для любых ситуаций, независимо от материала или возраста детей. На данном этапе дошкольники учились использовать произвольную мерку для сравнения величин.

На заключительном этапе воспитанники практически овладевали этими способами, получая конкретные задания по измерению различных объектов. Содержанием работы на данном этапе являлась организация полноценной деятельности экспериментирования, которая позволяла максимально использовать потенциал этого математического материала. Также дети знакомились с общепринятыми мерами и приборами измерения.

Необходимо отметить, что по мере накопления опыта многие дети могли выполнять задания уже вполне самостоятельно и контроль с процесса измерения переносился на результат. От детей требовалась точность, аккуратность, внимание. Дошкольникам показывалось, к чему приводит нарушение правил измерения.

На занятиях по математике дети упражнялись в установлении размерных отношений между несколькими предметами разной длины, высоты, ширины или толщины, выстраивании сериационного ряда по возрастанию или убыванию. Кроме того, воспитанники учились правильно называть расположение предметов и соотношение между ними по размеру. В результате такая работа способствовала не только развитию речи детей, но и развитию у них глазомера.

А.М. Леушина отмечала, что, обучая детей измерению, каждый раз необходимо подчеркивать, что и чем измеряется, а также какой результат был получен. Это поможет детям дифференцировано воспринимать объект, средство и результат измерения для установления в дальнейшем более сложных отношений между ними [5].



Среди методов, применяемых для развития измерительной деятельности, особую роль занимал игровой метод. Обусловлено это с тем, что игра – является основным видом деятельности дошкольников. Большую часть времени дети проводят в сюжетно-ролевых играх: «Магазин», «Ателье», «Больница» и т. д., в которых они воспроизводят действия измерения.

В связи с этим, для закрепления полученных знаний широко использовались дидактические игры: «Что изменилось?», «Угадай, чего больше (меньше)?», «Найди свое место»; также проводились игры на смекалку и сообразительность: «Угадай, кто выше(ниже) ростом?» и т. д.

Следует отметить, что приобретенные на занятиях по математике знания и навыки измерения закреплялись на занятиях продуктивными видами деятельности, в частности, рисованием, аппликацией, конструированием, а также в процессе труда в природе, в быту и т. д. Кроме того, родителям рекомендовалось привлекать детей к посильным измерениям в домашних условиях.

Контрольная диагностика позволила нам обнаружить не только количественные, но и качественные изменения в развитии математических представлений детей. Выявленная положительная динамика подтверждает эффективность проведенной работы.

Таким образом, обучение измерению приводит к появлению наиболее глубоких представлений об окружающем мире. Измерительная деятельность активизирует восприятие и мышление дошкольников, т. к. участвующие в измерении сенсорные, интеллектуальные и речевые процессы тесно взаимодействуют друг с другом. Кроме того, уровень овладения элементарными способами измерения непосредственно влияет на учебную деятельность дошкольников, которые учатся ставить перед собой цель деятельности, находить разные способы и средства ее достижения, решать проблемные задачи.

### Литература

1. Белошистая А.В. Обучение математике в ДОУ: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, Айрис-дидактика, 2005.
2. Блехер Ф.Н. Математика в детском саду и нулевой группе. М.: Просвещение, 1991.
3. Данилова В.В., Рихтерман Т.Д., Михайлова З.А. [и др.]. Обучение математике в детском саду: практические семинарские и лабораторные занятия. 3-е изд. М.: Академия, 1998.
4. Забровская О.В., Мушенкова Е.С. Конструктивная деятельность как средство математического развития детей дошкольного возраста // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2016. № 26. С. 63–68.
5. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Алма-Ата: Мектеп, 1982.
6. Метлина Л.С. Математика в детском саду: пособие для воспитателей дет. сада. 2-е изд. М.: Просвещение, 1984.
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 02.02.2019).
8. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А. Столяра. М.: Просвещение, 1988.

**TATYANA PETROVICHEVA, OLGA ZABROVSKAYA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **MEASURING ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN**

*The article reveals the role of measurement activity in the development of elementary mathematical representations of preschool children. There is paid special attention to the issue of organizing the process of teaching measurement at Mathematics.*

**Key words:** *size, measurement, conditional measurement, measuring skills, thinking.*

УДК 371.84

**Н.Ю. ПРОХИНА**

(nadya-prohina@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ СФЕРЫ ТУРИЗМА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ\***

*Рассматривается актуальность использования внеурочной деятельности по изучению туризма в обучении географии в старшей школе. Описаны преимущества реализации внеурочной деятельности через организацию работы проектной мастерской. Разработан авторский тематический план занятий в данной мастерской.*

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность по географии, обучение географии в рамках реализации ФГОС, познавательный интерес, проектная деятельность, научно-исследовательская деятельность, тур.

Курсы социально-экономической географии России и мира, которые изучаются в старших классах и завершают освоение географических дисциплин, сложны и многообразны. Социально-экономическая география объединяет в себе все знания о населении и хозяйстве как отдельных стран, так и мира в целом. Однако отведённое на изучение предмета количество учебных часов не позволяет учащимся в полной мере усвоить материал обо всех аспектах социально-экономической географии. Так, школьная программа практически не предусматривает изучение туристической отрасли, хотя она затрагивает все сферы деятельности общества, в том числе экономику, культуру, социальную жизнь [1], следовательно, знание этой отрасли может помочь сформировать комплексное представление о мире. Исходя из этого, на наш взгляд, в изучении географии старших классов приобретает всё большую актуальность внеурочная деятельность, являющаяся, согласно новым рекомендациям Министерства науки и образования РФ, неотъемлемой и обязательной частью основной общеобразовательной программы [9].

Изучением внеурочной деятельности занимались многие учёные и педагоги прошлого и современности: И.В. Душина, А.С. Макаренко, В.А. Сластенин, Г.И. Щукина и др. [4, 5, 8, 12]. Однако публикации о преимуществах и особенностях организации внеурочной деятельности по географии с целью получения знаний о туристической индустрии практически отсутствуют, что подчёркивает научную новизну нашего исследования в сфере обучения географии. Соответственно, основная задача нашей работы – показать методическую оправданность реализации внеурочной деятельности, направленной на изучение сферы туризма в старшей школе.

Для начала мы проанализировали учебники географии за 9–11 класс различных авторов, рекомендуемые Федеральным государственным образовательным стандартом, и составили сравнительную таблицу (табл. 1).

Таблица 1

### **Отрасль туризма в курсе изучения географии в 9–11 классе**

Авторы учебника	Тема урока	Содержание урока, направленное на изучение туризма
9 класс		
Е.М. Домогацких, Н.И. Алексеевский, Н.Н. Клюев	—	—
Н.Н. Петрова, Н.А. Максимова	Туризм и отдых	Природные комплексы, предназначенные для отдыха

\* Работа выполнена под руководством Деточенко Л.В., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Авторы учебника	Тема урока	Содержание урока, направленное на изучение туризма
Е.А. Таможняя, С.Г. Толкунова	Отрасли социальной инфраструктуры	Рекреационное хозяйство, роль туризма в экономике России. Фрагментарно встречаются природные и культурно-исторические достопримечательности при изучении регионов России
В.П. Дронов, В.Я. Ром	Связь. Сфера обслуживания	Рекреационное хозяйство. Фрагментарно встречаются природные и культурно-исторические достопримечательности при изучении регионов России
10–11 классы		
Е.М. Домогацких, Н.И. Алексеевский, Н.Н. Клюев (10–11 классы)	Международные экономические отношения	Понятие «международный туризм»
	—	При изучении отдельных регионов и стран мира упоминаются объекты Всемирного наследия ЮНЕСКО
Д.Л. Лопатников (10–11 классы)	Мировой рынок услуг	Понятие «мировой туризм»
	—	В характеристике отдельных стран упоминаются популярные достопримечательности
В.Н. Холина (10 класс, профильный уровень)	—	—
В.Н. Холина (11 класс, профильный уровень)	Каковы региональные особенности развития туризма?	Понятие «туризм». Страны-лидеры по числу прибытий. Структура туристических поездок. Рекреационные ресурсы.

Источник: составлено автором по: [11].

Проанализировав получившиеся результаты, мы пришли к выводу, что большинство авторских программ затрагивают данный географический аспект фрагментарно, формируя лишь общее представление о туризме и отдельных его видах. Наиболее полно тема туризма раскрывается в учебниках профильного уровня, однако далеко не все школы могут реализовать профильное обучение по географии. Туризм является одной из ведущих и наиболее динамических отраслей мировой экономики, за быстрые темпы роста он признан экономическим феноменом столетия и в ближайшие годы станет наиболее важным её сектором [1]. Особенно быстро в современном обществе развивается международный туризм [2], приносящий значительные прибыли. Следовательно, отрасль туризма требует внимания в изучении географии, и учителю следует организовывать внеурочную деятельность с учащимися по её освоению. Из всех существующих форм внеурочной деятельности, на наш взгляд, самой актуальной, эффективной и интересной для изучения мировой и российской туристической отрасли может стать научно-исследовательская и проектная деятельность [3], которую мы решили объединить в работе проектной мастерской. Проектная мастерская – это добровольное сообщество учащихся и педагогов с целью создания проектов определенной направленности.

Проектная и учебно-исследовательская деятельность старшеклассников предполагает серьезную и целенаправленную работу педагога-руководителя, владеющего основами исследовательской куль-

туры и умениями по организации учебного исследования обучающихся [10]. Основываясь на Федеральный государственный общеобразовательный стандарт, нами был разработан тематический план занятий «Проектной мастерской юных путешественников», рассчитанный на 33 часа (см. табл. 2). Деятельность данного объединения подразумевает две составляющих: теоретическую, в ходе которой учащиеся получают основные знания о туристической отрасли, правилах создания комплексных туров, и практическую часть, предусматривающую проектную работу учащихся по созданию собственного авторского маршрута в любую точку мира. Данная разработка может служить методической рекомендацией для учителей в организации внеурочной деятельности.

Таблица 2

**Тематический план занятий  
«Проектной мастерской юных путешественников» по составлению авторского тура**

№	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание занятия	Вид занятия
<b>Раздел I. Теоретическая часть. Тур и его составляющие. Правила организации тура</b>				
1	Туризм и его роль в экономике	1	Место туризма в мировом секторе экономики. Страны-лидеры по развитию туризма	Лекция
2	Виды туризма и их характеристика	1	Классификация видов туризма. Приоритетные виды туризма	Лекция
3	Организованный туризм. Что такое тур?	1	История появления организованного туризма. Понятие «тур»	Лекция
4	Виды туров и их характеристика	1	Классификация туров. Особенности туров различной тематики	Комбинированное
5	Основные составляющие тура	1	С чего начинается разработка тура. Главные критерии тура	Дискуссия
6	Как добраться до места назначения?	1	Виды транспорта. От чего зависит выбор транспорта	Дискуссия
7	Средства размещения	1	Понятие «средства размещения». Классификация средств размещения и их характеристика	Комбинированное
8	Экскурсия. Виды экскурсий	1	Понятие «экскурсия». Как появились экскурсии. Тематика экскурсий	Комбинированное
9	Правила составления экскурсионного маршрута. Выбор достопримечательностей	1	Природные и культурно-исторические достопримечательности. Взаимосвязь достопримечательностей в экскурсионном маршруте. Оценка экскурсионного маршрута по достопримечательностям в готовых турах	Комбинированное
10	Правила составления экскурсионного маршрута. Средства передвижения по маршруту	1	Оценка транспортной доступности экскурсионных объектов. Выбор транспорта для передвижения по маршруту	Комбинированное
11	Правила составления экскурсионного маршрута. Питание туристов во время экскурсии	1	Как организовать питание туристов во время экскурсии. Выбор пунктов питания	Комбинированное

№	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание занятия	Вид занятия
12	Длительность тура и от чего она зависит.	1	Как определить длительность путешествия. Факторы, определяющие временные границы тура	Дискуссия
13	Стоимость тура	1	Факторы, влияющие на стоимость тура. Правила расчёта. Упражнения по расчёту стоимости готового тура	Комбинированное
14	Реклама тура	1	Зачем нужна реклама. Способы рекламы	Дискуссия
15	Правила составления рекламного буклета	1	Как должен выглядеть рекламный буклет. Ошибки в составлении буклета. Анализ готовых буклетов	Комбинированное
Раздел II. Составление авторского тура				
16	Выбор региона для составления авторского тура	1	Поэтапная разработка авторского тура	Практическое занятие
17	Определение тематики тура	1		Практическое занятие
18-21	Анализ выбранного региона. Выделение туристических объектов. Выбор достопримечательностей, средств размещения, пунктов питания. Составление карты региона с выделенными объектами	4		Практическое занятие
22	Составление маршрута до места назначения	1		Практическое занятие
23	Выбор средства размещения	1		Практическое занятие
24-26	Составление экскурсионного маршрута	3		Практическое занятие
27	Определение длительности тура	1		Практическое занятие
28	Расчёт стоимости получившегося тура	1		Практическое занятие
29-30	Составление рекламного буклета.	2		Практическое занятие
31-32	Конференция «Вокруг света»	2	Представление авторских туров.	Конференция
33	Подведение итогов деятельности проектной мастерской за учебный год.	1		Круглый стол

Источник: составлено автором.

Деятельность данной проектной мастерской решает несколько важных образовательных задач.

Во время изучения отрасли туризма и составления авторского тура устанавливаются междисциплинарные связи. Например, занятия по экономическим расчётам и вычислениям способствуют укреплению математических навыков и знаний в сфере экономики. Выбор тематики маршрута способствует



ет расширению кругозора в сфере литературы, истории, искусства не только у учащихся, создававших тур, но и у остальных участников мастерской, т. к. получившиеся проекты представляются на итоговой конференции.

При защите авторских работ формируются навыки публичных выступлений и коммуникативных взаимодействий: вести конструктивный диалог, аргументировать свою позицию, уважать мнение других людей.

При разработке авторских туров учащиеся самостоятельно выбирают регион или страну для путешествия. Создание тура по России способствует проявлению чувства патриотизма, уважения к культурам и традициям народов, населяющих нашу страну. Если же учащийся работает над туром по другим странам и континентам, ему открывается многообразие существующих обычаев и традиций других народов мира, проявляется чувство толерантности. Через виртуальное путешествие происходит приобщение к культурным, историческим, религиозным ценностям, повышение интеллектуального уровня и улучшение морального облика [7].

Создание авторского тура требует самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников [6], выбирать главное.

Работа над проектом авторского маршрута имеет, кроме исследовательского, творческий и прикладной характер. В будущем, получив все необходимые навыки, учащиеся смогут самостоятельно планировать свои путешествия. Более того, деятельность проектной мастерской может способствовать профессиональному самоопределению ребят. Кроме интереса к отрасли туризма они получают первичные навыки деятельности туроператоров.

Всё вышеперечисленное говорит о том, что реализация деятельности проектной мастерской именно в старшей школе способствует завершению становления значительного числа личностных характеристик выпускника, требуемых Федеральным государственным образовательным стандартом.

### Литература

1. Денисова Д.А. Место познавательного туризма в школьном курсе географии // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № S2. № 104–109.
2. Деточенко Л.В. Особенности развития международного туризма на современном этапе // Электрон. науч.-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. № 3(23). С. 74–78. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1369830800.pdf> (дата обращения: 02.02.2019).
3. Деточенко Л.В., Ступникова А.Д. Возможности курса «Организация вне-классной деятельности учителя географии» в развитии способности руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25 нояб. 2016 г.). М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. С. 177–180.
4. Душина И.В., Пятунин В.Б., Летягин А.А. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях. М.: Дрофа, 2007.
5. Макаренко А.С. О воспитании [Электронный ресурс]. URL: <http://padaread.com/?book=49793> (дата обращения: 06.03.2019).
6. Прохина Н.Ю. Разработка индивидуального экскурсионного маршрута как средства повышения познавательного интереса учащихся к изучению курса «География России» // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.1). С. 89–92. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1529493912.pdf> (дата обращения: 06.03.2019).
7. Прохина Н.Ю. Религиозный туризм как перспективный вид туризма Волгоградской области и средство духовно-нравственного воспитания // География – от теории к практике: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (23–25 окт. 2018 г., г. Луганск). Луганск: Книта, 2018. С. 267–273.
8. Славенко В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. [и др.] Педагогика. М.: Школа-Пресс, 1997.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего полного (общего) образования, утверждённый приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 05.02.2019).
10. Чудина Е.Е., Ступникова А.Д. Целостный подход в подготовке будущих педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся. // Электрон. науч.-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 4(51). С. 17–22. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1501090592.pdf> (дата обращения: 05.02.2019).
11. Школьные учебники и пособия [Электронный ресурс]. URL: <http://vseuchebniki.net/geography10> (дата обращения: 04.02.2019).
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Просвещение, 2001.

**NADEZHDA PROKHINA**

*Volgograd State Social Pedagogical University*

**PECULIARITIES AND PROSPECTS OF REALIZATION OF STUDENTS'  
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR STUDYING TOURISM  
IN SENIOR HIGH SCHOOL**

*This article deals with the relevance of the use of extracurricular activities for studying tourism in teaching Geography in senior high school. There are described the advantages of the implementation of extracurricular activities through the organization of the project workshop. There was developed an author's thematic plan of classes in this workshop.*

**Key words:** *extracurricular activities in Geography, Geography training in the framework of the Federal Educational Standard, cognitive interest, project activities, scientific research, tour.*

УДК 364

**А.А. ЦИБИЗОВА**  
(tsibizova-a@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ  
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ  
СЕМЬЕ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\***

*Рассматриваются аспекты социальной профилактики нарушений детско-родительских отношений в неблагополучной семье. Используются средства художественно творческой деятельности в социальной профилактике. Описываются этапы и методы технологии. Отражаются выводы исследования и практические рекомендации по социальной работе с неблагополучной семьей.*

**Ключевые слова:** *социальная профилактика, неблагополучная семья, детско-родительские отношения, средства художественно-творческой деятельности, семейное неблагополучие.*

Нарушения детско-родительских отношений в неблагополучной семье является одной из актуальных и самых сложных проблем в современной России. Семья является самым главным институтом социализации, через который ребенок усваивает основные социальные знания, приобретает нравственные умения и навыки, воспринимает ценности и идеалы, необходимые ему для жизни в обществе. Именно семья призвана обеспечивать основные, базовые потребности ребенка [1, с. 313].

По мнению Т.И. Шульги, неблагополучная семья – это семья, в которой ребенок испытывает дискомфорт, стресс, пренебрежение со стороны взрослых, подвергается насилию или жестокому обращению. Главной характеристикой такой семьи является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов [7, с. 49].

В процессе социализации возникающие проблемы исходят из неблагополучия семьи. Чаще всего в неблагополучных семьях на второе место уходит воспитательная и обучающая функция семьи. В жизни родителей из таких семей, дети занимают последнее место. Нарушение детско-родительских отношений в семье и отклонение от воспитания приводят к задержке психического развития ребенка. Неблагополучные семьи оказывают отрицательное воздействие на развитие и формирование личности ребенка [3, с. 804].

В.М. Целуйко в своей работе приводит статистические данные и утверждает, что в 50% неблагополучных семей отмечается нарушение поведения: агрессивность, хулиганство, бродяжничество, воровство, кражи, неадекватная реакция на замечания взрослых, аморальные формы поведения. В 70% неблагополучных семей встречается нарушение развития детей: низкая успеваемость, уклонение от учебы, отсутствие навыков личной гигиены, недоедание, неврастения, неуравновешенность психики, тревожность, болезни, подростковый алкоголизм. В 45% неблагополучных семей наблюдаются нарушение общения: агрессивность со сверстниками, конфликтность с учителями, частое употребление ненормативной лексики, аутизм, суетливость или гиперактивность, нарушение социальных связей с родственниками [6, с. 282].

По мнению А.Я. Варга и В.В. Столина, детско-родительские отношения – это «система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков» [4, с. 142].

С. Соловейчик считает, что отношения родителей к ребёнку отличаются высокой психологической напряжённостью и многообразны в своих проявлениях [5, с. 47].

\* Работа выполнена под руководством Вырщикова А.Н., доктора педагогических наук, профессора кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Особое место среди различных технологий социальной работы занимает социальная профилактика. Именно социальная профилактика является важнейшим компонентом в предотвращении проблем с нарушением детско-родительских отношений в неблагополучной семье.

Главной целью и результатом работы по профилактике должно стать формирование представления родителей о роли воспитания, позитивного отношения к ребенку, понимания ими роли семьи как наиболее гармоничной формы воспитания и жизнеобеспечения ребенка [2, с. 81].

Одним из средств, которое используется при проведении социально профилактических мероприятий с неблагополучной семьей, имеющими проблему с нарушением детско-родительских отношений, являются средства художественно-творческой деятельности как инновационные методы работы в социальной сфере: музыкально-драматические, изобразительные, танцевальные средства и др.

В ходе исследования мы решили выявить риск нарушений детско-родительских отношений в неблагополучных семьях, и средствами художественно-творческой деятельности предупредить проблему нарушений детско-родительских отношений в неблагополучной семье, базой исследования является ГКУ СО «Старополтавский центр социального обслуживания населения».

В процессе исследования использовался тест, предназначенный для изучения эмоциональных отношений в семье Е. Бене, Д. Антони, и методика, созданная А.Я. Варга, В.В. Столин тест-опросник родительского отношения (ОРО) для выявления родительского отношения. В ходе нашего исследования в ГКУ СО «Старополтавском центре социального обслуживания населения» нами было опрошено 6 неблагополучных семей.

Результаты теста Е. Бене, Д. Антони «Эмоциональные отношения в семье» показали, что в 3 неблагополучных семьях из 6 явно выражена «шкала 2», которая показала, что родители контролируют поведение по отношению к ребенку. Это может проявляться в мелочной опеке, ограниченности, навязчивости. У остальных 4 семей явно выражена «шкала 10». На основании полученных данных можно сказать, что в структуре детско-родительских отношений возможна беспокойная сложившаяся ситуация в семье, а также конфликты.

Результаты диагностики теста-опросника родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столин: при исследовании показал, что шкала 3 «Симбиоз» и шкала 5 «Маленький неудачник» находятся в норме у всех родителей из 6 семей. Это значит, что по «шкале 3» родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком, он ощущает себя с ребенком одним целым, хочет по возможности удовлетворить все потребности ребенка, по «шкале 5» родитель строго контролирует действия ребенка, а также пытается оградить от трудностей жизни.

По шкале 1 «Принятие-отвержение» выявлено, что у 3 родителей из 6 наблюдается явное неприятия ребенка таким, какой он есть; своего ребенка родитель видит неудачливым, плохим, неприспособленным. По шкале 2 «Кооперация» и шкале 4 «Авторитарная гиперсоциализация» у 4 родителей из 6 семей выявлено, что родитель интересуется делами ребенка, сочувствует ему и во всем старается помочь. По результатам «шкалы 4» родитель требует полной дисциплины от своего ребенка и послушания, родитель не понимает точку зрения ребенка, а навязывает свою.

Таким образом, с помощью диагностики нами было выявлено, что в 4 неблагополучных семьях из 6 прослеживается высокий риск нарушений детско-родительских отношений.

Этапы технологии социальной профилактики нарушений детско-родительских отношений в неблагополучной семье средствами художественно творческой деятельности:

I этап – исследовательский. На данном этапе мы провели исследование основных направлений деятельности социальной профилактики нарушений детско-родительских отношений в неблагополучной семье на базе ГКУ СО «Старополтавского центра социального обслуживания населения». В результате мы выявили, что специалисты центра организуют комплексную и систематическую работу сразу по нескольким направлениям, таким как клубная (кружковая) работа, театральная деятельность, организация семейных праздничных мероприятий «День матери», «День отца» и др.

II этап – основной. Осуществилась апробация технологии. Данный этап отражает социально профилактическое направление работы, которое заключается в проведении художественно-творческой

деятельности с неблагополучной семьей, у которой выявлены нарушение детско-родительских отношений. В качестве средств художественно-творческой деятельности нами были выбраны техники: граттаж, коллаж и кукольный театр. В ходе проведения художественно-творческих технологий у родителей повысился воспитательный потенциал, родитель осознал значимость своей родительской деятельности, улучшился социально-психологический климат в семье.

III этап – итоговый. По итогам художественно-творческой деятельности с семьей провели индивидуальную консультацию, которая включала в себя беседу с родителями, ребенком, оформление брошюр, буклетов и информационных стендов для них. Семье специалист центра социального обслуживания населения дал рекомендации о продолжении занятий художественно-творческой деятельностью в домашних условиях, необходимости прогулках всей семьей, совместном с ребенком чтении книг, игровой деятельности и т. д.

В течение апробации технологии были замечены изменения в поведении детей и родителей. Родители проявляли инициативу в помощи ребенку, легче шли на контакт. Благодаря совместной работе дети стали более эмоционально открытыми, а также появились доверительные отношения с родителями. Полученные результаты являются важными в социальной профилактике нарушений детско-родительских отношений, именно это является первым шагом к переменам в жизни неблагополучной семьи.

Таким образом, проведение художественно-творческой деятельности помогло неблагополучной семье укрепить детско-родительские отношения, детям в семье стало уделяться больше внимания и заботы со стороны родителей, появились доверительные отношения между ребенком и родителями. Мы убедились, что родитель совместно с ребенком – это единое целое и то, что совместная художественно-творческая деятельность приносит удовлетворение для родителей и детей. Ведь совместная работа – лучший способ укрепления детско-родительских отношений, а творчество приносит массу положительных эмоций.

### Литература

1. Аксенова Л.В., Архипов Б.А. Специальная педагогика. М.: Академия, 2008.
2. Каменская Р.А., Виноградов В.В. Психолого-педагогическая профилактика ненадлежащего исполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних при работе с неблагополучными семьями // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 7(130). С. 77–82.
3. Кулясова Ю.А. Особенности воспитания в неблагополучных семьях // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 804–806. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9152/> (дата обращения: 16.05.2019).
4. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодылева, В.В. Столина. М.: Педагогика, 1989.
5. Соловейчик С. Педагогика для всех. М.: Первое сентября, 2000.
6. Целуйко В.М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей. М.: Владос, 2006.
7. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей. М.: Дрофа, 2005.

**ALINA TSIBIZOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **TECHNOLOGY OF SOCIAL PREVENTION OF VIOLATION OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN DISADVANTAGED FAMILY BY THE MEANS OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY**

*The article deals with the aspects of social prevention of violation of parent-child relationships in a disadvantaged family. There are used the means of artistic and creative activity in social prevention. There are described the stages and methods of the technology. There are reflected the research's conclusions and practical recommendations of social work with a disadvantaged family.*

**Key words:** *social prevention, disadvantaged family, parent-child relationships, the means of artistic and creative activity, family disadvantages.*



## Право

УДК 347.233.5

**Е.А. ЧИСЛОВА**

(elenekaterin151820100@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ЭВОЛЮЦИЯ ПРАВА СОБСТВЕННОСТИ НА ЖИЛЬЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ПЕРИОД С 1973 ПО 2018 ГГ.\***

*Анализируются жилищные кодексы России с целью выявления пробелов в области защиты прав несовершеннолетних на жилье. Определяется значимость жилищного законодательства в гражданских правоотношениях, прослеживаются современные тенденции.*

*Ключевые слова: право собственности на жилье, несовершеннолетний, гражданин, жилищный кодекс, гражданский кодекс, Конституция РФ, международный пакт.*

Право собственности на жилье – конституционно закрепленное право каждого гражданина РФ. Посредством реализации данного права обеспечивается удовлетворение жизненно важной потребности человека в жилье.

Права несовершеннолетних на жилье особым образом защищает закон. Однако на практике зачастую происходят нарушения, и дети по-прежнему остаются уязвимыми. В связи с этим возникает вопрос: «Как при правовой защите детей, теряется их право на собственность?».

Возможно, все дело состоит в том, что до сих пор остались коллизии и пробелы в жилищном праве, которым по настоящий день пользуются некоторые граждане. В связи с этим, главной нашей задачей станет рассмотрение основных законодательных актов нашего государства в период с 1973 г. (ратификация Президиумом ВС СССР Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах) по 2018 г. с целью выявления основных проблем современного жилищного законодательства в области обеспечения правом на жилье для несовершеннолетних.

Документ, который впервые был разработанный коалицией государств и получивший дальнейшее продвижение в нашем государстве, был направлен на предоставление целого комплекса прав и свобод гражданам и международную правовую защиту. В Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах 1966 г., ратифицированным СССР в 1973 г. в ч. III, ст. 10 п. 1 говорится, что семья является основной ячейкой общества, поэтому ей должны предоставляться охрана и помощь, в особенности пока на ее ответственности лежит забота о несамостоятельных детях и их воспитании. В п. 3 уточняется, что особая забота и охрана должна приниматься в отношении всех детей и подростков. Это говорит о том, что документ был направлен в основном на их защиту. В ст. 11 говорится о праве каждого человека на достаточный жизненный уровень для него и его семьи, в частности и право на жилище, но нет особых уточнений для содержания несовершеннолетнего, его личного пространства. На этом и заканчиваются права ребенка в этой сфере [6].

В Конституции СССР 1977 г. посвящена только одна статья жилищному праву – 44. В ней констатируется положение только о справедливом распределении собственности граждан [7]. Следовательно, чтобы разобраться с данной задачей, необходимо обратиться конкретно к жилищным кодексам.

В Жилищном кодексе РСФСР от 24 июня 1983 г. большое внимание уделяется обеспечению граждан жильем, в особенности семей с большим количеством детей. Например, в ст. 36 можно проследить внимание законодательства к матерям, имеющим звание «героини» или родившей близнецов, на это выделено несколько пунктов [2]. Однако, в отличие от Международного пакта об экономиче-

\* Работа выполнена под руководством Широ С.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ских, социальных и культурных правах, на первом месте все-таки были участники Великой Отечественной войны, рабочие и специалисты и лишь затем многодетные семьи. В ст. 37 в п. 2 выделяются следующие категории, которым дается право на бесплатное жилье: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. К ним, опять же, предъявляется и другое требование – несудимости, об этом говорится в п. 3 статьи, несовершеннолетний, преступивший рамки закона автоматически лишался данного права. Таким образом, можно заметить, что государство, предоставив возможность жить с собственным жильем, требовало от несовершеннолетнего законопослушания и развития в рамках своей специальности, полученной за счет государства [2].

В ст. 41 законодатель предусматривает условия проживания родителей с разнополыми детьми: дается возможность проживания их в разных комнатах [Там же].

В ч. 2 ст. 53 можно проследить решение проблем с размещением семьи при разводе. Предполагается, что если члены семьи нанимателя перестали быть таковыми (развелись) и остались жить с ним в одном месте, то они имеют те же права и обязанности на занимаемый участок. Здесь наблюдается двоякая ситуация: с одной стороны, можно наблюдать социальную защищенность несовершеннолетних (при любом исходе остается с жилплощадью), но с другой стороны, происходит социальная напряженность (один из родителей после развода или оба составляют новые семьи и все эти граждане проживают в одном месте, мешая друг другу). В данном случае явно не хватило альтернативы, т. к. подобная жизнь между двух огней – сомнительная защищенность ребенка. В ст. 67 мы видим, что несовершеннолетний имел право голоса при выборе места жительства: без его согласия семья не могла менять жилье или поменять на другое без причины [Там же].

Необходимо отметить, что данный законодательный акт направлен на развитие в большей степени отношений найма и строительства жилья, а не на развитие отношений граждан в сфере жилищного строительства. Детям здесь уделяется совсем скромное внимание. Причем не рассматриваются отдельно ситуации при разводе семьи, за исключением уточнения в ст. 53, в которой нет прямого указания к действию, скорее носит рекомендательный характер.

В данном акте можно наблюдать тенденцию к ускорению расселения всех граждан СССР по своим домам по принципу коллективности: отсюда и нормальное отношение к проживанию нескольких, даже неродственных семей в одной квартире (есть примечание, что не дается дополнительная жилплощадь гражданам, если несколько семей – родственники между собой), тем самым можно заметить, что жизнь была более, чем стесненная и право на личное пространство фактически не учитывалось. Отсюда напрашивается вывод, что права несовершеннолетних не рассматривали в этой сфере так серьезно, как в других, например в образовательном праве. Кроме того, можно наблюдать ужесточение закона в сравнении с жилищным кодексом 1964 г., где можно говорить уже о конкретизации лиц, которым предоставлялась возможность проживания в собственном жилье бесплатно. Она априори выделялась всем и бесплатно [1].

Очевидно, что были альтернативы за неимением собственного жилья. Предоставлялось временное жилье внаем, общежития, причем со льготами для всех семей, при этом активно поощрялись граждане, проявившие упорство в общественном труде, профессии, учебе (больше относится к студентам). Все это способствовало уменьшению напряженности и затрат времени и денег на поиск и съем жилья для семьи, всегда был выбор и место [2].

В начале 90-х гг. XX в. в отношении несовершеннолетних жилищное законодательство начало устанавливать специальные правила для приобретения права собственности на жилое помещение. Например, в ст. 2 Закона РФ от 4 июля 1991 г. № 1541-1 «О приватизации жилищного фонда в Российской Федерации» содержится норма о том, что несовершеннолетние лица могут приобретать занимаемое жилое помещение в собственность (совместную, долевую) наряду с другими лицами, проживающими в этом жилом помещении [5]. Причем жилые помещения, в которых проживают исключительно дети в возрасте до 14 лет, передаются им в собственность по заявлению родителей, усыновителей, опекунов с предварительным согласием органов опеки и попечительства или по инициативе этих органов.

Жилые помещения, в которых проживают исключительно несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет, передаются им в собственность по их заявлению с согласия законных представителей и органов опеки и попечительства. Если ребенок находится в детском доме или ином воспитательном учреждении, его администрация, родители, усыновители, либо опекуны над его имуществом обязаны в течение 6 месяцев со дня помещения несовершеннолетнего в указанное учреждение оформить договор передачи жилого помещения в его собственность. В обеспечение жилищных прав несовершеннолетних закон также закрепил правило, согласно которому приватизация жилья может иметь место только при согласии всех совершеннолетних членов семьи, а также несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет [5].

В жилищном кодексе РСФСР с поправками и изменениями от 23.06.1995 г. расширено толкование прав и обязанностей граждан в получении и эксплуатации жилья. В разделе III гл. 1. ст. 29 указаны основания признания граждан нуждающимися в улучшении жилищных условий. В нем перечислены 6 категорий граждан, которым дается право получения государственной помощи и поддержки. Это граждане, получающие поддержку вследствие санитарного несоответствия квартиры (п. 2), нехватки обеспеченности жилплощадью на одного члена семьи (п. 1), а также проживание нескольких семей в одной квартире с родственником, имеющим хронические заболевания и другие медицинские причины (п. 3), проживающие в общежитиях (п. 5), и п. 6 – граждане не имеющие собственного жилья, проживающие в съемном жилье [3].

Таким образом, можно сказать, что и здесь не прямо, но косвенно стараются помочь детям путем поддержки семей с проблемами. Жилищным проблемам граждан уделяется более внимательный взгляд.

В ст. 36 дублируется право помощи многодетным семьям, матерям-героиням и одиночкам, также семьям, воспитывающих близнецов. На первые места добавились лица, страдающие отдельными видами хронических заболеваний и лица, задействованные в военных операциях, поэтому заботу о детях отодвинули еще дальше [Там же].

В ст. 67 «Обмен жилыми помещениями» более полно описано право несовершеннолетних на право голоса при смене жительства. Теперь наниматель должен взять не только письменное согласие всех родственников, но и разрешение опеки попечительства, если ребенку нет 14 лет и его родители временно отсутствуют, или же согласие ребенка и разрешение опеки попечительства, если несовершеннолетнему уже есть 14 лет. Здесь можно заметить, что законодатель дает строгие возрастные рамки для использования прав несовершеннолетним. Оно более конкретизировано [Там же].

Остальные статьи, описанные в кодексе 1995 г. дублируют кодекс 1983 г. Следовательно, основным его достоинством по предоставлению прав и защите интересов несовершеннолетних являются строго очерченные возрастные границы [Там же].

Для решения наиболее сложных и спорных вопросов, связанных с совершением сделок по отчуждению жилой площади несовершеннолетних, а также по другим вопросам, затрагивающим права и законные интересы детей, Минобразования России в своих письмах от 20 февраля 1995 г. № 09-М «О защите жилищных прав несовершеннолетних» и от 9 июня 1999 г. № 244/26-5 «О дополнительных мерах по защите жилищных прав несовершеннолетних» [8] порекомендовало создавать при органах местного самоуправления комиссии по охране прав несовершеннолетних. Именно они проводили бы мониторинг ситуации локально и могли бы вовремя вмешиваться в их конфликты, приводя их к разумному компромиссу.

В данных документах содержится также положение о том, что копии договоров по отчуждению жилой площади должны представляться в органы опеки и попечительства с момента выдачи разрешения на совершение сделки. Не рекомендуется одобрять сделки, при которых производятся: покупка квартиры в рассрочку при одновременной продаже имеющихся в собственности жилых помещений, а также совершать сделки по залогу помещений в силу большого риска потери имеющейся площади; продажа жилых помещений, принадлежащих несовершеннолетним, находящимся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников в возрасте до 18 лет либо проживающих в семьях опекунов (попечителей) [Там же]. Жилищный кодекс РФ по состоянию

на 27.02.2018 г. практически не меняет своей позиции к несовершеннолетним: они по-прежнему зависят от своих родителей, являясь членами семьи. С 14 до 18 лет ребенок имеет право найма жилья и других гражданских сделок самостоятельно в порядке эмансипации или же вступив в брак [4].

Анализируя жилищное законодательство, можно сказать, что права несовершеннолетних, претерпев изменения, приобрели конкретику, но эта сфера по-прежнему остается очень сложной и зыбкой, т. к. виды жилья меняются и отношения в этой сфере тоже. Следовательно, вывод, что защита детей не успевает изменяться в ритм технологизации и усложнениям отношений в жилищном праве. В практическом плане мы рассмотрим эту ситуацию на практике Волгоградского областного суда в Ворошиловском р-не 24 мая 2016 г. Дело не относится к разряду сложных и запутанных, его особенность заключается в том, что оно типично для нашего региона. Недостаточная правовая грамотность гражданина в большинстве случаев является причиной того, что его обманывают или лишают законного права на государственную помощь и защиту отдельные чиновники.

Рассматривался иск гражданки Р. к комитету строительства Волгоградской обл. в Городищенском р-не о возложении обязанности предоставить жилое помещение. Комитет строительства отказывал в предоставлении услуг, объясняя это тем, что они не обоснованы, хотя были предоставлены все документы (Р. имеет статус ребенка, оставшегося без попечения родителей, т. к. ее родители умерли. Приказом Министерства образования и науки она включена в список детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые подлежат обеспечению жилыми помещениями).

Как следует из обращения Р. в прокуратуру Волгограда и ответа Комитета строительства, жилое помещение заявителю до настоящего времени не предоставлено. В связи с чем, прокурор просит возложить обязанность на Комитет строительства предоставить Р. благоустроенное жилое помещение, специализированного жилищного фонда на территории Городищенского муниципального р-на для проживания по договору найма специализированных жилых помещений, после вступления решения суда в законную силу.

Выслушав лиц, участвующих в деле, исследовав материалы дела в их совокупности и дав правовой анализ доводам сторон, суд находит иск обоснованным и подлежащим удовлетворению [9].

Таким образом становится понятно, что на сегодняшний день главной проблемой в сфере обеспечения жильем несовершеннолетних является несоответствие государственного регулирования в ЖК РФ реальным положением дел.

Для решения данной проблемы можно предложить следующие меры:

- перенести главный акцент регулирования жилищных правоотношений с отношений найма на строительство благоустроенного жилья по доступным ценам (соразмерно экономическим возможностям граждан);
- выделить ребенка из семьи как субъекта правоотношений изначально с целью наделения его частью неотчуждаемой родительской собственности, чтобы в случае развода собственник не лишил его прописки и жилья;
- в связи с тем, что даже в современных условиях постройка многоквартирного дома занимает довольно длительный срок, следует перейти к постройке менее затратных зданий – 2 или 3-этажных домов, их проще и быстрее строить, легче обслуживать в плане ремонта, уборке помещений, а также в проверке конструкции;
- привлекать в районе стройки больше гражданских лиц, с целью создания дополнительных рабочих мест, возможно предоставления права некоторым колониям заниматься данной деятельностью, поскольку в большинстве своем на стройке используют неквалифицированный труд рабочих, таким образом можно поддержать благосостояние семей;
- изменить способы проверки чиновников, предоставляющих жилье всем нуждающимся категориям граждан, указанных в ЖК, т. к. недостаточное знание законодательства гражданами не является причиной отказа им в праве собственности.

В результате данных мер должна улучшиться ситуация в первую очередь в плане обеспечения семей доступным и качественным жильем, в правовом плане за каждым несовершеннолетним должен закрепляться его личный «угол» в доме.

### Литература

1. Гражданский кодекс РСФСР 1964 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_6095.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6095.htm) (дата обращения: 27.02.2018).
2. Жилищный кодекс РСФСР от 24 июня 1983 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_2718/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_2718/) (дата обращения: 27.02.2018).
3. Жилищный кодекс РСФСР с изменениями от 23.06.1995 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.alppp.ru/law/finansy/byudzhethaja-sistema/41/zhilishchnyj-kodeks-rsfsr.html> (дата обращения: 27.02.2018).
4. Жилищный кодекс РФ 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://jkodeksrf.ru/oglavleniye> (дата обращения: 27.02.2018).
5. Закон РФ от 4 июля 1991 г. № 1541-1 «О приватизации жилищного фонда в РФ». [Электронный ресурс]. URL: <https://bazanpa.ru/vs-rsfsr-zakon-n1541-1-ot04071991-h173795/> (дата обращения: 09.07.2019).
6. Конвенции и соглашения // United Nations. Treaty Series. Vol. 993. P. 35–43. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/pactecon](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactecon) (дата обращения: 27.02.2018).
7. Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик (принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 г.). [Электронный ресурс]. URL: [http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red\\_1977/5478732/](http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red_1977/5478732/) (дата обращения: 27.02.2018).
8. Письма Минобразования РФ от 20 февраля 1995 г. № 09-М «О защите жилищных прав несовершеннолетних детей» и от 9 июня 1999 г. № 244/26-5 «О дополнительных мерах по защите жилищных прав несовершеннолетних». [Электронный ресурс]. URL: <https://namvd.ru/zakon-o-zashchita-zhilishchnyh-prav-nesovershennoletnih-zhilishchnye-prava/> (дата обращения: 09.07.2019).
9. Решение по делу 2-2111/2016. М-1947/2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://rospravosudie.com/court-voroshilovskij-rajonnyj-sud-g-volgograda-volgogradskaya-oblast-s/act-524975478/> (дата обращения: 27.02.2018).

**EKATERINA CHISLOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **EVOLUTION OF RESIDENTIAL PROPERTY OWNERSHIP FOR THE YOUNG PEOPLE FROM 1973 TO 2018**

*The article deals with the analysis of the Housing Code of Russia in order to identify the gaps in the sphere of the protection of the rights of the young people to housing. There is defined the significance of the housing legislation in civil-law relations, there are traced modern trends.*

*Key words: residential property ownership, the young person, citizen, the Housing Code, the Civil Code, the Constitution of the Russian Federation, international covenant.*



УДК 34

**А.М. ЮДА**

(aleksandrajuda94@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ\***

*Анализируется значение формирования правовой культуры у несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях, для их социализации в обществе после освобождения из мест лишения свободы.*

**Ключевые слова:** несовершеннолетние, правовая культура, социализация, воспитательная колония, осужденные, освобождения из мест лишения свободы.

На всех этапах развития Российского государства борьба с преступностью несовершеннолетних являлась одним из важных факторов развития и функционирования пенитенциарной системы [9]. На современном этапе развития Российского государства в структуре общей преступности особое место занимает преступность несовершеннолетних. Несмотря на предпринимаемые государством, общественными организациями меры, преступность несовершеннолетних остается одной из самых острых проблем современной России. Так, по данным ФСИН России по состоянию на 1 января 2019 г. в 23 воспитательных колониях для несовершеннолетних отбывают наказание 1309 осужденных, в сравнение с 2018 г. число несовершеннолетних, отбывающих наказание уменьшилось на 6,5% (на 86 человек меньше) [5]. Перед воспитательными колониями стоит задача не только перевоспитания несовершеннолетних, но и помощь в дальнейшей социализации, в том числе правовой.

Главная задача нашего исследования: определить значение (необходимость) формирования правовой культуры у несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях, для их дальнейшей социализации в обществе. Для ее реализации мы ознакомились с трудами таких деятелей науки, как: М.Г. Баумова, А.М. Великоцкая, Н.А. Йошпа, З.Н. Каландаришвили, В.Н. Карташов, Л.А. Петручак и др. [2, 3, 5, 7].

В современном обществе одной из главных причин совершения преступлений несовершеннолетними является низкий уровень их правовой культуры, которая выступает одним из ключевых звеньев формирования законопослушной личности и позволяет предупреждать и преодолевать различные формы правовой девиации. Необходимо отметить, что в современной правовой науке существует большое количество дефиниций по вопросу о сущности правовой культуры. Для нашего исследования мы будем считать, что правовая культура представляет собой совокупность взаимосвязанных правовых ценностей и явлений, уровень правовой грамотности личности и отношение ее к нормам права и законопослушному поведению, а также правовые убеждения и установки, возникающие в процессе жизнедеятельности человека в обществе.

Попадание несовершеннолетних в места лишения свободы означает, что процесс их социализации прошел не в полной мере, в силу изоляции от общества в подростковом или юношеском возрасте, несовершеннолетний либо вообще не усвоил социально необходимые знания, навыки поведения, либо их усвоение происходило в искаженном виде [6, с. 187]. Именно поэтому воспитанников колонии целесообразнее всего будет отнести к субъектам с незавершенным процессом социализации.

Правовая культура, носящая социальный характер, является неотъемлемой частью общественной жизни. Роль правовой культуры в современном обществе прежде всего проявляется в социализирующем аспекте [3, с. 12–13]. По мнению В.Н. Карташова, М.Г. Баумовой, социализация представля-

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

ет собой не только восприятие индивидом социально значимой и правовой информации, ценностей общества, но и усвоение им их в качестве собственных ценностных и поведенческих принципов деятельности [5].

Рассматривая личность несовершеннолетнего, отбывающего наказание в воспитательной колонии, можно выделить определенные черты, свидетельствующие о недостаточной сформированности его как правовой личности. К ним относят: ограниченный круг общения, состоящий в основном из асоциального окружения; отсутствие чувства ответственности по отношению к выполнению своей социальной роли; преобладают пассивно-негативные формы организации досуга; негативное отношение к правовым нормам, законопослушному поведению, а также правоохранительным органам; ослабленное или отсутствующее чувство стыда, завышенная или заниженная самооценка, жестокость, несдержанность, отсутствие самоконтроля и самокритики.

Особенностью преступности несовершеннолетних является преобладание ситуативных преступлений, неоднозначная мотивация преступной деятельности. В ее основе лежит юношеский максимализм, преобладание преступлений, совершенных в группе, и т. д. Данные группы являются опасными для нормального функционирования общества по причине того, что чем больше по времени существует группа, тем более организованной и сплоченной она становится.

При определении в воспитательную колонию таких несовершеннолетних становится не только необходимо изолировать их от общества, но и перевоспитать, сформировать позитивные правовые установки и качества, которые могли бы обеспечить интеграцию осужденных в общественную жизнь на допустимом уровне после выхода из воспитательной колонии, т. е. смогли бы социализироваться в обществе.

Согласно Приказу Минюста РФ от 21 июня 2005 г. № 91 «Об утверждении Инструкции об организации воспитательной работы с осужденными в воспитательных колониях Федеральной службы исполнения наказаний» правовое воспитание осужденных в воспитательных колониях ориентировано на формирование у них понимания сущности взаимоотношений между гражданином и государством, а также необходимости соблюдения правовых предписаний. Именно эффективная организация данной работы помогает социализации несовершеннолетних после освобождения из мест лишения свободы [8].

Формирование позитивной правовой культуры несовершеннолетнего осужденного является неотъемлемой частью его дальнейшей социализации в обществе и представляет собой одну из важнейших задач, стоящих перед воспитательной колонией. Целью формирования правовой культуры у несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы, является оказание помощи в активной интеграции таких несовершеннолетних в социальную среду, воспитательное воздействие на сформировавшиеся у них социальные и правовые установки, для привития им понимания необходимости соблюдения норм права и законопослушного поведения [7, с. 12–13]. Эффективность воспитательной работы по повышению уровня правовой культуры выражается, прежде всего, в готовности несовершеннолетних после освобождения вести общественно одобряемый образ жизни.

Процессу формирования правовой культуры способствует организация работы специальных школ для освобождающихся осужденных, в которых с ними в форме тренингов, встреч проводятся занятия по разъяснению им необходимости правомерного поведения, разыгрываются различные правовые ситуации, которые могут произойти с ними после выхода из воспитательной колонии. Все это, по мнению ряда авторов, способствует дальнейшей социализации осужденных в обществе.

Процесс формирования правовой культуры у несовершеннолетних осужденных в воспитательных учреждениях представляет собой не только формирование у них законопослушного поведения, но также и обогащение их знаний в таких отраслях права как трудовое, семейное, гражданское, образовательное и др., а также знаний и правовых установок, которые помогут им лучше адаптироваться в обществе после освобождения.

После освобождения из мест лишения свободы несовершеннолетние в первую очередь сталкиваются с проблемами трудоустройства, т. к. имеют достаточно ограниченные знания в области трудового законодательства. Организованная работа по ознакомлению их с нормами трудового законодательства позволяет повысить их уровень правовой грамотности в данной сфере. Разъяснение несовершеннолетним осужденным их прав при трудоустройстве, прав и обязанностей работников и работодателей, а также необходимости исполнения обязанностей работодателя в отношении них как несовершеннолетних работников [2, с. 72]. Так, например, 6 марта 2017 г. сотрудниками ОВРО Камышинской воспитательной колонии был проведен круглый стол «Как найти работу», в ходе которого осужденным разъяснялись особенности их трудоустройства, поиска работы, а также их права и обязанности как работников.

После освобождения из воспитательной колонии несовершеннолетние также могут столкнуться с проблемой продолжения получения образования. Это объясняет необходимость формирования у них представлений и знаний о том, какие бывают формы получения образования, какие существуют виды образовательных организаций, какие права они имеют в области образовательного права и какие обязанности несут, т. д. Получение знаний в данных областях при освобождении из мест лишения свободы будет способствовать повышению их уровня образования и предупреждению совершения рецидивов преступлений.

Повышение правовой культуры в области семейных и гражданских правоотношений также играет большую роль в дальнейшей социализации несовершеннолетних осужденных. В области семейного законодательства осужденным необходимо знать основы заключения и расторжения брака, права и обязанности родителей и детей, права и обязанности супругов. Знание данных положений семейного права позволит осужденным создать семью, отстаивать свои законные права и интересы как определенной категории семейных правоотношений.

После ознакомления несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы, с гражданско-правовыми нормами они смогут реализовывать свои имущественные права и обязанности, иметь представление о различных формах сделок и договоров, праве собственности, защите прав интеллектуальной собственности, о своих правах как наследника и т. д., что будет способствовать реализации их гражданских прав законным путем и позволит избежать совершения новых преступлений.

Освобождаясь из мест лишения свободы, несовершеннолетние также сталкиваются с жилищными проблемами. Повышение уровня правовой грамотности в области жилищного права, организованное в воспитательных колониях, может способствовать как приобретению жилья данной категорией лиц, так и отстаиванию своих законных прав на жилые помещения, если они были нарушены.

Организация формирования правовой культуры в местах лишения свободы для несовершеннолетних нарушителей закона осуществляется специализированным отделом по воспитательной работе (ОВРО). Например, отдел воспитательной работы функционирует при ФКУ Камышинская ВК УФ-СИН России по Волгоградской области. Первоочередной задачей работников данного подразделения является преодоление правовой деформации личности несовершеннолетнего преступника. Это происходит при помощи выявления у него уровня сформированности правовой культуры и выработки программы мероприятий по ее повышению. Так, сотрудники ОВРО Камышинской ВК взаимодействуют с государственными и общественными организациями (ГКУ СО «Камышинский центр психолого-педагогической помощи населению», филиал Волгоградской областной коллегии адвокатов «Адвокатская консультация № 27 города Камышина», представители религиозных конфессий и т. д.) и проводят мероприятия по повышению уровня нравственной и правовой культуры.

Необходимость формирования правовой культуры у несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательной колонии можно объяснить при помощи функций, которые данный вид культуры выполняет в обществе:

- воспитательная – данная функция позволяет формировать устойчивые положительные качества личности, а также ее осознанное правовое поведение в обществе;
- коммуникативная – проявляется в адекватном восприятии и использовании индивидом правовой информации;
- охранительная – обеспечение защиты социально значимых ценностей и предупреждение явлений, которые признаются в обществе социально опасными и противоправными;
- выступает важнейшим средством формирования правовой личности [3, с. 35].

Анализируя приведенные нами функции правовой культуры, следует выявить основные характеристики необходимости ее формирования для дальнейшей социализации несовершеннолетних осужденных в обществе:

- необходимость несовершеннолетнего осужденного задумываться над правомерностью своих поступков, оценивать их с точки зрения реализации прав других людей;
- самостоятельно регулировать свое общественное поведение;
- возможность противостоять в дальнейшем негативному, антиправовому воздействию со стороны других лиц;
- изменение круга своего общения, уход от взаимодействия с асоциальными элементами;
- развитие правовой грамотности несовершеннолетних в различных областях права;
- понимание необходимости отстаивания своих прав и законных интересов в какой-либо области общественной жизни, а также необходимости исполнения обязанностей как субъекта правоотношений.

Конечным результатом организации воспитательной работы по формированию правовой культуры несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы, является позитивное изменение уровня правовой культуры снижением тем самым рецидива преступлений.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование правовой культуры у несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы, направленно в первую очередь на становление у них позитивного отношения к правовым нормам, уважение закона и прав других людей. Формирование позитивной правовой культуры, одним из элементов которой является повышение правовой грамотности осужденных в различных областях права, также играет важную роль в процессе социализации несовершеннолетних после их освобождения и помогает не только избежать совершения ими новых преступлений, но и повысить их уровень гражданской активности и ответственности.

### Литература

1. Захаров П.Н., Кузьмина Л.В. Особенности использования экономического потенциала пенитенциарной системы Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://be5.biz/ekonomika1/g2012/2081.htm> (дата обращения: 01.02.2019).
2. Йошпа Н.А., Великоцкая А.М. Создание и применение единой схемы ресоциализации несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы: метод. рекомендации. М. : Ин-т права и публичной политики, 2015.
3. Каландаришвили З.Н. Роль правовой культуры в правовой социализации // Ленинградский юридический журнал. 2009. № 3(17). С. 35–43.
4. Камышинская воспитательная колония. Официальный сайт УФСИН России по Волгоградской области. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.34.fsin.su/kamyshinskaya-vospitatelnaya-koloniya/> (дата обращения: 02.02.2019).
5. Карташов В.Н., Баумова М.Г. Правовая культура: понятие, структура, функции: моногр. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 2008.
6. Краткая характеристика уголовно-исполнительной системы. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--hlakkl.xn--plai/structure/inspector/iao/statistika/Kratkaya%20har-ka%20UIS/> (дата обращения: 03.02.2019).
7. Петручак Л.А. Правовая культура как детерминанта современного российского общества: моногр. М.: Юриспруденция, 2012.
8. Приказ Минюста России от 21.06.05 № 91 «Об утверждении Инструкции об организации воспитательной работы с осужденными в воспитательных колониях федеральной службы исполнения наказаний». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70323978/> (дата обращения: 03.02.2019).
9. Юда А.М. Становление пенитенциарной системы в отношении несовершеннолетних в России: исторический и правовой аспект // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.1). С. 166–170. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1529497191.pdf> (дата обращения: 03.02.2019).

**ALEXANDRA YUDA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**LEGAL CULTURE AS THE FACTOR OF SOCIALIZATION  
OF CONVICTED JUVENILE IN SOCIETY**

*The article deals with the analysis of the significance of development of legal culture of juvenile,  
serving their sentences in juvenile correctional facility for their socialization  
in society after their deinstitutionalization.*

**Key words:** *juvenile, legal culture, socialization, juvenile correctional facility,  
convicted, deinstitutionalization.*



## Философские науки

УДК 130.2

**В.В. ДАЩИНСКИЙ**

(vladmessia@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **РЕАЛОГИЯ ДЕТСТВА: ВЕЩНЫЕ МОДУСЫ КУЛЬТУРЫ В АСПЕКТЕ АНТРОПОЛОГИИ ВОЗРАСТА\***

*Анализируется детство в аспекте реалогии. Выявляются особенности взаимодействия ребенка и мира вещей. Исследуется роль игры в становлении личностного бытия ребёнка и вещи, игровая природа вещей. Определяются антропологические свойства вещей и культурные модусы их существования.*

Ключевые слова: *реалогия детства, вещь, игра, вещественная антропология, свойства, модусы.*

Реалогическая парадигма в российской философии культуры сложилась относительно недавно. При этом данный подход к культуре обладает своей спецификой: «Значимой особенностью российского типа осмысления повседневности и вещественного бытия человека в ней, на наш взгляд, является некоторая предметная неопределенность (размытость междисциплинарных границ) и в то же время полипарадигмальность» [23, с. 38].

Именно в реалогическом аспекте феномен детства исследовался достаточно мало. В качестве методологической основы исследования стоит особо отметить работы таких отечественных учёных, как М.В. Осорина [12], которая изучала проблемы освоения ребёнком пространства окружающего мира; работы: «Сувенир» М.А. Корецкой [16], В.В. Корнева [8]; «Метафизика простых вещей» С.А. Лишаева [9]; «Философия простых вещей: созерцательность и событийность» М.В. Михайловой [13]; «Dasein вещей, или о чём может поведать трубка» Ю.А. Разинова [16], анализировавших повседневные артефакты культуры и их значение в формировании экзистенциального опыта личности. Из зарубежной литературы представляют интерес труды Ф. Бейкера, К. Калверт, С. Мельшиор-Бонне [1, 6, 10].

Цель исследования: выявление реалогических модусов культуры в антропологии детства. Задачи исследования: 1) выяснение специфики взаимодействия вещей и детей; 2) определение игровой природы вещей; 3) определение антропо-культурноцентричных свойств вещей.

Отношения со значимой для субъекта вещью всегда имеют сакральный характер [11, с. 65]. Вещное пространство, окружаемое человека, меняется на определённом возрастном этапе по мере духовного освоения или неосвоения вещей, наполняясь новыми культурными, символическими смыслами, текстуальными свойствами. При этом меняется и личностное бытие человека – процесс взаимопроникаемый и взаимозависимый. Вещественное пространство является зеркалом для человека (в композиции такого пространства зеркало – один из центральных символических элементов), это глаза, смотрящие на тебя Иного: оно «сопровождает развитие индивидуального сознания как такового» [3, с. 26], демонстрирует, вскрывает духовные, социальные, физические изменения и состояния. Например, И. Бродский об этом пишет так:

Не осуждая позднего раскаянья,  
не искажая истины условной,  
ты отражаешь Авеля и Каина,  
как будто отражаешь маски клоуна [4].

\* Работа выполнена под руководством Шипулиной Н.Б., кандидата философских наук, доцента кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Мир детей и мир взрослых сосуществуют в одном физическом пространстве, но опыт его освоения на каждом возрастном этапе приобретает особые личностно-значимые экзистенции, которые играют ключевую роль в становления бытия ребёнка. Под *реалогией детства* мы понимаем особое антропологическое пространство ребёнка, наполненное и структурируемое не только социокультурной, психической реальностью, но и реалогической, т. е. вещественным пространством, единичностями, нуждающимися в осмыслении, в освоении и в принятии «реабилитированных архаических представлений о душе вещей» [22, с. 161].

В детстве между ребёнком и вещью доминирует не эпическая дистанция (это доминанта другого возраста), а лирическая, причём самая интимная и искренняя (под лирической дистанцией мы понимаем характер и степень сопряженности, сопричастности вещи), но ребенок, сам того не ведая, активно занимается эпосом – «Одиссеей» при освоении домашнего пространства, где исследует не только окружающие его реалии, но и пытается обозначить своё бытие, материализовать своё присутствие, «нуждается во внешних подтверждениях факта своего существования» [12, с. 35]. Сигнализатором его наличествования выступают вещи (изначально предметы, впоследствии приобретающие статус вещи). Необходимо отметить, что детство – это период наполненности человека миром, когда ребёнок ещё не в полной мере вступил в «эру активного управления вещами и силами», когда ещё возможны такие модусы архаического отношения к вещам, как любовь, верность и доверительное общение» [23, с. 161]. Здесь и начинаются особые отношения ребёнка с вещами: он понимает, что они могут означать его присутствие, поэтому заключает с ними определённый договор (важно, что не контракт, а именно *договор*, в этимологии слова которого имеется значение «речь, разговор»): «Я оживлю тебя, а ты поможешь мне расширить и семантизировать моё бытие». «Реанимирование» – есть духовное освоение предмета, освоение посредством его номинации, создания для него определённой мифологической истории, в которой оживляется его способность *вещать*. По М. Эпштейну, предмет превращается в вещь «лишь по мере своего духовного освоения» [24, с. 308].

Ребёнок по мере освоения сродняется с вещью, и между ними образуется определённая онтологическая система взаимодействия (можно привести аналогию: система двойных звёзд, где общий их центр масс – договор между вещью и ребёнком), начинается интенсивный смысловой обмен (обмен веществом в двойной звёздной системе): появляются рассказы о вещах («Щелкунчик и Мышиный король» Гофмана), шкафы, которые становятся входом в другие миры («Хроники Нарнии» К. Льюиса), комод, меняющий в детском сознании пространственные характеристики и представляемый как шкаф: «Первым моим шкафом был комод. Только и надо было – потянуть за округлую ручку, и дверца, щёлкнув замком, распаивалась. Среди рубашек, передников, сорочек, хранившихся за этой дверцей, я кое-что обнаружил, отчего комод сразу стал комодом приключений» [2, с. 71]; героические странствия в «страшные» места домашнего пространства (тёмный чулан, подвал, «подкроватье»), где ребёнок инициализируется (здесь эпос «Илиады», «Беовульфа»); демонстрация Другому лично обжитых мест: фраза «Пойдём, я покажу тебе одно место», при этом сопровождающаяся какими-либо ритуальными действиями, например, завязывание глаз, хранение молчания; «скудость сочувствия» к вещам, т. е. особое «философское внимание» к ним, оправдание их существования в системе мироздания.

Какова роль игры в становлении связи личностного бытия ребёнка и вещи? Игра, по Й. Хейзинге, обладает культуруформирующими свойствами, и способствует их сроднению – лирическому, культурному взаимопроникновению [21]. Проходя различные стадии освоения игры (режиссёрская, образно-ролевая, сюжетно-ролевая), ребёнок в конечном итоге становится демиургом своего мира: усложняются сюжеты, роли, особенности их исполнения; взаимопроникновение социокультурного пространства, исходящее из каналов школы, телевидения, Интернета, в домашнее всё больше повышается, и ребёнок от слепого копирования действительности переходит к сложному нарративу, вводя в игру различные моральные, социальные проблемы. Вещь, «расколдовываясь» ребёнком, обрастает новыми онтологическими, категориями: памятью о ней, «домашностью». Таким образом, особенными для ребёнка становятся различные подарки, шкатулки, в которых он хранит различные мелочи (в фан-

тастическом романе Т. Пратчетта «Хватай за горло!» они называются «меморорабилилии»: «Мемо... что?» – «Ну, знаешь, ... подарки, всё такое прочее. То, что принадлежит лично ей...» [13, с. 141]), нерукотворные находки (камни, раковины, листья, цветки, семена и косточки плодов, кости животных), которые в ходе духовного и практичного освоения (причём освоения Другого, того, что лежит вне дома), можно присвоить как особые трофеи; коллекции; безделушки, пустая форма которых «легче наполняется индивидуальным содержанием» [15, с. 166]; одежда, становящаяся в будущем «мостиком в безопасное детство» [7, с. 174], игрушки, которые выполняют сюжетообразующие функции, подвергаются постоянным материальным, вещетворческим «превращениям» (особенно это заметно в LEGO, когда дети переставляют детали частей тела, занимаются даже в некоторой степени киберпанком, добавляя к деталям человечков детали (импланты), служащие для постройки зданий), они «передают детское мировосприятие в виде серии архетипов: окарикатуренных ломов, схематичных машин и пистолетов» [18, с. 94]. Весь этот ансамбль вещей участвует в играх ребёнка-кукловода. Знакомясь с различными мультфильмами, фильмами, он переносит их сюжеты в свой мир, при этом насыщая и обогащая их своим видением и сознанием: так, какой-нибудь злодей из фильма мог пройти духовную трансформацию и стать на путь добра; некоторые игрушки могли исполнять роль то героя, то злодея, причём на лингвистическом уровне характерны обращения к ним ребёнка, который просит прощение за навязанную им роль. Вещь обретает особый модус существования – игровой, становясь *resludens*. Изменяя способы бытийствования вещей, ребёнок создаёт особое экзистенциональное пространство, в последствии оказывающееся «лирическим музеем» (т. е. лирическим модусом), где оправдана каждая единичность вещи, где она имеет собственную биографию, когда память обращается к «окаменелостям» ушедшей эпохи моего детства» [17, с. 730].

Выделим свойства вещей в мире ребёнка. В процессе духовного освоения, оживления вещи начинают проявлять разные характеристики:

– **Превращаемость материальная.** Посредством «алхимических» экспериментов ребёнка солдатики, облепленный пластилином, может превратиться в новое существо; диван может превратиться в хоккейное поле (в детстве у меня был настольный футбол, но в какой-то момент поле потерялось, однако, от него остались ворота и несколько игроков. Долго не думая, я поставил ворота на разных концах дивана, взял двух игроков и две палочки от чупа-чупса, немного подогнул их, чтобы они выглядели, как клюшки, шайбой же у меня служила обычная пуля. Теперь я мог проводить хоккейные матчи); символическая: определённая вещь или вещественные практики становятся особым семиотическим пространством, в котором ребёнок открывает множественные миры, даёт волю фантазии и воображению: шкафы, чердаки, домики на дереве, детские «штабы» – все они, особенно «штабы», являются пространством, где можно спрятаться от взрослых, с системой секретной коммуникации, «особым самостоятельным миром, который является символическим эпицентром детской жизни» [12, с. 157]. Стремление иметь такое место является реакцией детей на мир, «который постоянно пытается открыть их с помощью консервного ножа, чтобы посмотреть, что же у них там внутри и не надо ли заметить это более подходящим содержимым» [20, с. 36]. В языке это место именуется убежищем, шалашом (становящимся «раем в шалаше»), пещерой, укрытием, тайником;

– **Околдованность,** чары в отношениях ребёнка и вещей. «Одуванчик вообще играл в моём мире особую роль, которую можно сравнить разве лишь с отношением к племенному тотему. Дело было не только в том, что из его терпко-горьких полых стеблей (как и из недозревших стручков акации) мы делали гуделки, ошеломляя всё живое скоморошьей какофонией, но и в таинстве превращения солнечного цветка в пушистую шапочку “парашютика”» [17, с. 710–711].

– **Изнашиваемость вещей, технологическая, товарная, эстетическая,** (в отличие от музейных вещей, где их реставрируют), но с остающейся для человека самооценностью: игрушек: «... Стали чёрными цыплята! А из куклы лезет вата! Были новыми игрушки, А теперь они старушки» (Э. Успенский) [19]; вещей: «... я с детства любил худую, заношенную, проношенную одежду. Новенькая меня

всегда жала, теснила, даже невыносима была. И словом, как о вине: «Чем старше, тем лучше», – так точно я думал о сапогах, шапках и о том, что «вместо сюртука» [14, с. 34];

– **Ветхость и дряхлость** как особые формулы существования Другого, историко-культурного опыта, эстетического расположения, открываемого для человека «как Время через чувственное восприятие временности, конечности сущего» [9, с. 180];

– **Аккумулятивность** – способность накапливать культурный, социально-коммуникативный, символический опыт и память. Так, какие-либо дощечки с отметинами могут говорить об определённых ситуациях и событиях жизни ребёнка;

– Способность **отмыкания памяти**. «Получается, что главным свойством плетня и основным его действием, во всяком случае, именно так он действовал на меня, было отмыкание памяти» [17, с. 721]. «Всякий чердак – это Машина времени, в ней тупоумные старики, вроде меня, могут отправиться на сорок лет назад... Каждый ящик и ящичек – словно крохотный саркофаг, где покоятся тысячи вчерашних дней» [5];

– Чувствительность к **судьбе вещей, участи**, которую ты можешь с ней разделить: «Помню белоснежную с нежно-кремовыми подпалинами редкую раковину..., бог весть как нашедшую свой путь в тот шахтёрский городок, где я совпал с ней во времени и пространстве и спас её от незавидной судьбы пепельницы» [17, с. 717].

Итак, мы выяснили культурные модусы бытийствования вещей в антропологии детства (игровой и лирический), определили роль игры в становлении связи личностного бытия и вещи и установили, что игра – не односторонний процесс, во время ее протекания происходит интенсивное взаимопроникновение и взаимообогащение, ребёнок оставляет определённый **след** на предмете, и тот в свою очередь уже как единица более высокого символического (стал вещью, обладающей игровой природой) уровня входит и закрепляется «меморорабильно» в окружающем пространстве.

Мы выявили и считаем значимыми следующие свойства вещей в мире ребёнка:

- 1) материальная превращаемость;
- 2) околдованность;
- 3) изнашиваемость вещей, технологическая, товарная, эстетическая;
- 4) аккумулятивность;
- 5) способность отмыкания памяти;
- 6) чувствительность к судьбе вещей.

Некоторые из этих свойств имеют врождённый характер, а некоторые появляются в ходе духовного, жизненного освоения.

### Литература

1. Бейкер Ф. Абсент. М.: Новое литературное обозрение, 2003.
2. Беньямин В. Берлинское детство на рубеже веков. М.: ООО «Ад Маргинем Пресс»; Екатеринбург: Кабинетный учёный, 2012.
3. Бодрийяр Ж. Система вещей. М.: Рудомино, 1999.
4. Бродский И. Сонет к зеркалу [Электронный ресурс]. URL: <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=7329> (дата обращения: 20.12.2018).
5. Брэдли Р. Запах Сарсапарели. [Электронный ресурс]. URL: [http://lib.ru/INOFAnt/BRADBURY/r\\_sarscent.txt](http://lib.ru/INOFAnt/BRADBURY/r_sarscent.txt) (дата обращения: 27.09.2018).
6. Калверт К. Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1900. М.: Новое литературное обозрение, 2009.
7. Кинг С. Худеющий: сб. повестей. М.: АОЗТ «Кэдмэн», 1993.
8. Корнев В.В. Философия повседневных вещей. М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2011.
9. Лишаев С.А. Эстетика Другого: эстетического расположения и деятельность. 2-е изд. СПб.: Алатейя, 2012.
10. Мельшиор-Бонне С. История зеркала. М.: Новое литературное обозрение, 2006.
11. Муштей Н.А. Вещь и телесность: топология субъект-объектных отношений // Общество. Среда. Развитие. 2011. № 4(21). С. 63–67.
12. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008.
13. Праччет Т. Carpe Jugulum. Хватай за горло!: роман. М.: Эксмо; СПб.: Домина, 2006.

14. Розанов В.В. Уединённое. М.: Политиздат, 1990.
15. Саенко Н.Р. Мельникова-Григорьева Е. Безделушка, или Жертвоприношение простых вещей: философски-семиотические заметки по пустякам. М.: Новое лит. обозрение, 2008.
16. Сила простых вещей: сб. ст. / под ред. С.А. Лишаева. СПб.: Алетейя, 2014.
17. Соколовский С.В. Из детства – с приветом. Автоэтнографические этюды // Антропология социальных перемен: сб. ст. / отв. ред. Э. Гучинова, Г. Комарова. М.: РОССПЭН, 2011. С. 701–733.
18. Суджич Д. Язык вещей. М.: Strelka Press, 2015.
19. Успенский Э. Берегите игрушки [Электронный ресурс]. URL: <https://rustih.ru/eduard-uspenskij-beregite-igrushki/> (дата обращения: 20.12.2018).
20. Хёг П. Смилла и её чувство снега / пер. с датского яз. Е. Красновой. СПб.: SIMPOSIUM, 2016.
21. Хёйзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011.
22. Шипулина Н.Б. Реалогическая парадигма в российской философии культуры // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Культурология. 2014. № 8(93). С. 38–42.
23. Шипулина Н.Б. Философское исследование вещи: нетривиальность простоты и внеобыденность повседневности (рец. на книгу: Сила простых вещей: сб.ст. / под ред. С.А. Лишаева. СПб.: Алетейя, 2014. 384 с. (Тела мысли).) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2014. № 8(93). С. 159–163.
24. Эпштейн М.Н. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX – XX веков. М.: Советский писатель, 1988.

**VLADISLAV DASHINSKIY**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**REALOLOGY OF CHILDHOOD: MATERIAL MODES OF EXISTENCE  
IN THE ASPECT OF AGE ANTHROPOLOGY**

*The article deals with the analysis of childhood in the aspect of realology. There are revealed the peculiarities of interaction of child and things. There is studied the role of game in the making of personal existence of child and things, playing things' nature. There are defined the anthropological qualities of things and cultural modes of their existence.*

**Key words:** *realology of childhood, thing, game, material anthropology, qualities, modes of existence.*